

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

LUIS FERNANDO VÁSQUEZ ZORA

POLÍTICAS DOCENTES O DE LAS TECNOLOGÍAS DE FORMACIÓN, EXISTENCIA Y
DESAPARICIÓN DEL MAESTRO EN COLOMBIA

BELO HORIZONTE
2015

LUIS FERNANDO VÁSQUEZ ZORA

POLÍTICAS DOCENTES O DE LAS TECNOLOGÍAS DE FORMACIÓN, EXISTENCIA Y
DESAPARICIÓN DEL MAESTRO EN COLOMBIA

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação/UFMG. Doutorado Latino Americano de Educação: Políticas Públicas e Profissão Docente, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientador: Prof. Dr. André Márcio Picanço Favacho

BELO HORIZONTE
2015

88p	<p>Z Zora, Luis Fernando Vásquez, 1972-</p> <p> Políticas docentes o de las tecnologías de formación, existencia y</p> <p>T desaparición del Maestro en Colombia / Luis Fernando Vásquez Zora. - Belo Horizonte, 2015.</p> <p> 345 p., enc., il.</p> <p> Tese - (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.</p> <p> Orientador: André Márcio Picanço Favacho.</p> <p> Bibliografia: f. 317-345.</p> <p data-bbox="1153 1029 1312 1056">CDD- 370.9861</p>
-----	--

LUIS FERNANDO VÁSQUEZ ZORA

POLÍTICAS DOCENTES O DE LAS TECNOLOGÍAS DE FORMACIÓN, EXISTENCIA Y
DESAPARICIÓN DEL MAESTRO EN COLOMBIA

Aprovada em 08 de julho de 2015.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. André Marcio Picanço Favacho – Orientador
(Universidade Federal de Minas Gerais)

Profa. Dra. Lucíola Licínio de Castro Paixão Santos
Membro (Universidade Federal de Minas Gerais)

Prof. Dr. Alexandre Simão de Freitas
Membro (Universidade Federal de Pernambuco)

Prof. Dr. Alfredo Veiga-Neto
Membro (Universidade Federal do Rio Grande do Sul)

Prof. Dr. Alberto Martínez Boom
Membro (Universidad Pedagógica Nacional -Colômbia)

Belo Horizonte
2015

AGRADECIMENTOS

Esta tesis inaugura una más de las modalidades de desaparición del ‘yo’. Durante su elaboración personas, recuerdos e imágenes se interrogaban y escribían conmigo. No es la obra de un solo autor. Es el resultado de todos aquellos que contribuyeron en el aprender a ver, a oír, a leer, a preguntar, a escribir y a decir, como maneras de vivir.

A mi madre, por su amor sin medida.

A mi padre, *in memoriam*, por su ejemplo de entrega, cariño y rectitud.

A mis hermanos por su afecto incondicional y sincero.

A los hijos: Juan Manuel (quien realizó, la traducción del abstract) y a Simón: de quienes aprendo que la vida va más allá del disfrute del yo, han llenado la existencia de voluntad de amar como forma permanente de vivir.

A los sobrinos, por el deseo rejuvenecedor de apasionarse a cada día.

A Rosimary S. Santos, por su cariño y acompañamiento crítico en la realización de este trabajo.

A André, orientador y cómplice sincero en este trabajo y de futuras batallas.

A Luis Alfonso Paláu C., quien con generosidad de maestro enseñó que las bibliografías solo sirven si acompañan el preguntarse a cada día.

Al Programa Doutorado Latino-Americano em Educação: Políticas Públicas e Profissão Docente, por la posibilidad académica ofrecida para nuestros pueblos Latino Americanos.

A cada uno de los profesores de la FaE-UFGM, que desde el ingreso, durante y hasta la finalización, acompañaron el dar forma a una pregunta.

A la *Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais –FAPEMIG*, por el apoyo financiero para la formación de un objeto de saber.

A quienes vi, a quienes recuerdo y a quienes imaginé; fue una deuda histórica con una multitud la que hizo posible la existencia de este escrito, a todos, gracias especiales.

¿Seremos los maestros dioses miserables?
F. González, El maestro de escuela (1941:3)

RESUMEN

ZORA, Luis Fernando Vásquez. Políticas docentes o de las tecnologías de formación, existencia y desaparición del Maestro en Colombia. Belo Horizonte, 2015. Tesis (Doctorado Latino Americano)-Facultad de Educación, Universidad Federal de Minas Gerais.

Esta tesis describe la historia de una disputa sombría, triste y horizontal; la de las condiciones, estrategias y tácticas de formación de un sujeto para el que la sociedad parece no cansarse jamás de reorganizar, reestructurar y reformar; se trata de políticas docentes. De exhibir que las distintas figuras del maestro son resultado de procesos históricos y políticos en los que se han involucrado saberes, poderes, instituciones y sujetos, que haciendo uso de una sofisticada red de medios y fines gubernamentales han producido determinadas formas de gobierno sobre esta población. Que entre los sujetos que intervienen en la educación ninguno como el docente es objeto de tan abundante producción de políticas, de normas, de reglamentaciones, de recomendaciones y actualizaciones educativas, que más que dirigir sus reformas a la solución de los complejos problemas educativos, parecen orientarse hacia la conformación de políticas de gobierno interesadas en la docilización del docente como población específica y de los otros como sociedad general. El instrumental metodológico desarrollado explora las políticas docentes por medio del análisis de las modalidades gubernamentales del maestro; esto es, la series de los conceptos, las prácticas discursivas y no discursivas, los mecanismos, estrategias y tácticas que a través de regímenes disciplinares, de seguridad social y de libre mercado han constituido determinadas tecnologías de poder sobre los docentes, a partir de las cuales se han formado, permanecido o diluido las diversas formas de la docencia en Colombia, como las de instructor moral; del docente como medio social; como recurso en planes y programas curriculares para el desarrollo; del docente ciber-antropo o del hombre completo de la tecnología educativa; y las del agente estimulante o catalizador de la innovación y los estándares de desempeño por competencias. La tesis demuestra que las figuras de la docencia no son más que invenciones del conjunto de los órdenes de saberes religiosos, morales, cívicos, científicos, tecnológicos y de gestión, sobre el orden de disciplinas como la teología, la filosofía, la sociología, la medicina, la psicología, la pedagogía, la historia, la geografía, la administración, la comunicación, entre otras. Pero también, que son provenientes del ejercicio de poderes de las instancias religiosas, estatales, internacionales, magisteriales, de la sociedad civil, etc., que han producido poderes disciplinares sobre los cuerpos; sociales sobre los individuos y de control sobre los sujetos; que en tiempos y espacios específicos han dado forma a determinadas gubernamentalidades de la docencia en el país. También da cuenta que este conjunto de saberes y de poderes, bajo órdenes y estrategias de imposición de la doctrina; de la instrucción; de la educación; de la tecnología de la educación y del mercado no son más que objetivos por los cuales se espera garantizar el dominio del cuerpo y sus pasiones; del salvaje y su proceso de civilización; de la vigilancia y la regulación de la pobreza y su ignorancia; del control de la diferencia y de las multiplicidades. Quizá podamos concluir que la bruma sombría construida por los saberes, los poderes y las prácticas gubernamentales imperantes parecen construidas para ocultar y acallar aquella masa de prácticas sociales que son los profesores, y por lo tanto: ¿Será de los docentes de quienes menos sabemos, pero aquellos de los que más podemos?

RESUMO

ZORA, Luis Fernando Vásquez. Políticas docentes ou das tecnologias de formação, existência e desaparecimento do Mestre na Colômbia. Belo Horizonte, 2015. Tese (Doutorado Latino Americano) -Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais.

Esta tese descreve a história de uma disputa sombria e horizontal: a das condições, estratégias e táticas de formação de um sujeito para o qual a sociedade parece não se cansar de reorganizar, reestruturar e reformar. A tese trata das políticas docentes, de mostrar que as distintas figuras do professor são resultados de processos históricos e políticos que envolvem saberes, poderes, instituições e sujeitos, que fazendo uso de uma sofisticada rede de meios e fins governamentais produzem formas de governo sobre esta população. Entre os sujeitos que intervêm na educação, nenhum como o docente, é objeto de tão abundante produção de políticas, de normas, de regulamentações, de recomendações e atualizações educativas, que mais que dirigirem suas reformas à solução dos complexos problemas educativos, parecem orientar-se para a conformação de políticas de governo interessadas na docilização do docente como população específica e dos outros como sociedade geral. O instrumental metodológico desenvolvido explora as políticas docentes por meio da análise das modalidades governamentais do professor, isto é, as séries de conceitos, as práticas discursivas e não discursivas, os mecanismos, estratégias e táticas que através de regimes disciplinares, de segurança social e de livre mercado constituem determinadas tecnologias de poder sobre os docentes, a partir das quais se formam, permanecem ou diluem as diversas formas da docência na Colômbia, como as de instrutor moral, do docente como meio social, como recurso em planos e programas curriculares para o desenvolvimento, do docente *ciber-antropo* ou do homem completo da tecnologia educativa e, por fim, as de agente estimulante ou catalizador da inovação e dos *standards* de desempenho por competências. A tese demonstra que as figuras da docência não são mais que invenções do conjunto das ordens dos saberes religiosos, morais, cívicos, científicos, tecnológicos e de gestão, sobre a ordem de disciplinas como a teologia, a filosofia, a sociologia, a medicina, a psicologia, a pedagogia, a história, a geografia, a administração, a comunicação, entre outras, bem como, que são provenientes do exercício de poderes das instâncias religiosas, estatais, internacionais, magistériais, da sociedade civil, etc., que produzem poderes disciplinares sobre os corpos e sociais sobre os indivíduos e de controle sobre os sujeitos que, em tempos e espaços específicos, dão forma a determinadas governamentalidades da docência no País. De tal modo que este conjunto de saberes e de poderes, sob as ordens e estratégias de imposição da doutrina, da instrução, da disciplina, da educação, da tecnologia da educação e do mercado não são mais que objetivos através dos quais se espera garantir o domínio do corpo e suas paixões, do selvagem e seu processo de civilização, da vigilância e a regulação da pobreza e sua ignorância, o controle da diferença e das multiplicidades. Quiçá possamos concluir que a bruma sombria construída pelos saberes, pelos poderes e pelas práticas governamentais imperantes parecem construídas para ocultar e calar esta massa de práticas sociais que são os professores e, portanto: Será dos docentes os que menos sabemos, mas, a quem mais governamos?

ABSTRACT

ZORA, Luis Fernando Vásquez. Teachers' policies: or, the formation, existence and disappearance technologies of the teachers in Colombia. Belo Horizonte, 2015. Thesis (Latin American Doctorate)-Education Faculty, Federal University of Minas Gerais, Brazil.

This thesis describes the story of a grim and horizontal dispute; that of conditions, strategies and tactics of forming a subject for which society seems to never tire of reorganize, restructure and reform; its teacher's policies. To display that various figures of the master are the result of historical and political processes, which have involved knowledge, powers, institutions and individuals, making use of a sophisticated network of media and government purposes, which have produced determined forms of government over this population. That among the subjects involved in education, no one but the teacher is the subject of very abundant production of policies, norms, regulations, recommendations and educational updates, that rather than direct reforms to solve the complex educational problems, seem directed towards shaping government policies concerned with teacher domestication as population specific and the others as general society. The methodological instrument developed, explores teacher policies through the analysis of government modalities of the master; that is, the series of the concepts, discursive and non-discursive practices, mechanisms, strategies and tactics through disciplinary regimes, social security and free market have constituted determined technologies of power over teachers from the which have formed, endured or diluted the various forms of teaching in Colombia, like that of the moral instructor; the teacher as a social mean; as resource plans and curriculum development programs; as cyber-anthropological teacher or complete man of educational technology; and that of stimulating agent or catalyst for innovation and performance standards for competence. The thesis shows that teaching figures are no more than inventions from the set of all orders of religious, moral, civic, scientific, technological and management knowledge over the order of disciplines such as theology, philosophy, sociology, medicine, psychology, pedagogy, history, geography, management, technology, among others. But also, it is prevalent and deriving from the exercise of powers of religious, state, international, teachers', and civil society bodies, etc., which have produced disciplinary powers over the bodies; disciplinary social powers on the individual and disciplinary control powers over the subjects; which in specific times and spaces have shaped determined governmentalities of teaching in the country. Also it is realized that this set of knowledge and powers, under orders and strategies of imposition of the doctrine; instruction; education; technological education and the market are nothing more than objectives for which is expected to ensure the mastery of the body and its passions; the wild and its process of civilization; the surveillance and regulation of poverty and ignorance; the control difference and multiplicities. Perhaps we can conclude that the gloomy haze built by knowledge, powers, and prevailing government practices seems as if built to hide and silence the mass of social practices that are teachers, and therefore: Is it the teachers who least know of, but those whom we can gain the most from?

LISTA DE ILUSTRACIONES (FIGURAS, CUADROS, TABLAS)

	Páginas
FIGURA 1 Del archivo	90
CUADRO 1 Categorías por puntos del Escalafón Nacional del Magisterio.....	168
CUADRO 2 Consideraciones y valores de clasificación del Escalafón Nacional del Magisterio (Decreto reglamentario del escalafón 1860 de 1938).....	169
CUADRO 3 Breve perfil de la Oficina Internacional de Educación (OIE).....	192
CUADRO 4 Recomendaciones de la OIE (1934-1947).....	199
CUADRO 5 Principales objetivos de la BIE y sus cuatro ejes prioritarios.....	203
CUADRO 6 Breve perfil de la Federación Colombiana de Educadores FECODE.....	215
CUADRO 7 Breve perfil de agencias Internacionales.....	221
CUADRO 8 Recomendaciones relativas a los docentes OIE/Unesco 1948-1977.....	232
CUADRO 9 Publicaciones PREAL sobre docentes en América Latina y el Caribe 1999–2013.....	296

LISTA DE ABREVIATURAS

ADE: Asociación Distrital de Educadores

AIA: Asociación de Institutores de Antioquia

ASC: Acción Social Católica

BID: Banco Interamericano de Desarrollo

BIRF: Banco Internacional para la Reconstrucción y el Desarrollo

BM: Banco Mundial

CEID: Centro de Estudios e Investigaciones Docentes

CEPPE-UC: Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación de la Universidad Católica de Chile

CNTE: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação

CTERA: Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina

CEPAL: Comisión Económica para América Latina

CPC: Constitución Política de Colombia

ECOSOC: Concejo Económico y Social de la Organización de Naciones Unidas (ONU)

FAO: Fondo de las Naciones Unidas para la Alimentación

FECODE: Federación Colombiana de Educadores

FEDETA: Federación de Trabajadores de la Enseñanza

FMI: Fondo Monetario internacional

FUNDEB: Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação

IE: Internacional de la Educación

INEM: Institutos Nacionales de Enseñanza Media

INEE: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación

ISCE: Índice Sintético de Calidad Educativa

LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MMA: Mejoramiento Mínimo Anual

MEN: Ministerio de Educación Nacional

OCDE: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos

OEA: Organización Estados Americanos

OIE: Oficina de Educación Iberoamericana

OIE: Organización Estados Ibero-Americanos

OMS: Organización Mundial de la Salud

ONU: Organización de Naciones Unidas

PNUD: Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo

PREAL: Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe

SDN: Sistemas Docentes Nacionales

SND: Sociedad de Naciones o Liga de Naciones

OIT: Organización Internacional del Trabajo

SPAM: Sociedad Pedagógica Autónoma de Medellín

UNESCO: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

USAID: Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo

UTRAN: Unión de Trabajadores Nacionales de Colombia

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	15
CAPÍTULO 1 POLÍTICAS DOCENTES COMO GUBERNAMENTALIDADES DE LA DOCENCIA	22
1.1 ¿Por qué políticas docentes como gubernamentalidades de la docencia?	22
1.2 Políticas públicas, políticas educativas, políticas docentes	27
1.3 Del análisis epistémico de la docencia	41
1. 4 De los enunciados como unidades de los saberes docentes.....	44
1.5 El enunciado como condición de existencia de políticas docentes	47
1. 6 Discursos docentes: orden de saberes y de prácticas.....	51
1.7 Políticas docentes como discurso	59
1. 8 De la actividad genealógica: del orden del saber al orden del poder	61
1.9 La docencia: arqueología, genealogía y gubernamentalidad.....	66
1.10 Discontinuidad espacio-temporal de las estrategias	71
1.11 Gubernamentalidades docentes	75
1.12 Gubernamentalidades docentes como prácticas políticas.....	87
1.13 De los documentos y el archivo.....	88
CAPÍTULO 2 EL MAESTRO DE ESCUELA: INSTRUMENTO MORAL	91
2.1 De políticas y/o gubernamentalidades del maestro	91
2.2 Del maestro: contexto y aproximación.....	95
2.3 El maestro: instructor moral en Colombia.....	104
CAPÍTULO 3 EL EDUCADOR: MEDIO SOCIAL	139
3.1 Entre la instrucción y la educación.....	139
3.2 Entre el instrumento y el medio: del maestro y el educador	149
3.3 El educador: medio de socialización de los individuos	159
3. 4 Decir y ver como gobierno del maestro: entre la ficha y el examen	166
3.5 El educador: entre la orientación de las agencias internacionales y la reglamentación de las nacionales	191
3.6 La profesión docente: entre el recurso, la cultura y el humanismo científico técnico como pretensión del educador completo	213

CAPÍTULO 4 DEL CIBER-ANTROPO DOCENTE, EL AGENTE CULTURAL Y EL GESTOR PROFESIONAL DE COMPETENCIAS	239
4.1 Del ciber-antropo docente	239
4. 2 El trabajador de la cultura.....	252
4.3 Del gestor profesional de competencias	258
4. 4 Políticas docentes: el desafío más complejo en la formulación de políticas educativas ..	286
CONSIDERACIONES FINALES	308
REFERENCIAS	317

INTRODUCCIÓN

Entre los distintos sujetos que intervienen en los procesos educacionales, ninguno como el docente es objeto de tan abundante producción de políticas educativas que lo determinan como población específica de políticas y a su vez, como instrumento social principal de la educación al conformar en él todo un conjunto de objetivos y métodos para el gobierno del otro y de la población general.

Si fuese en la mediana duración histórica, en ningún otro sujeto social los saberes y los poderes más disímiles han dejado de contribuir con modelos, normas y actualizaciones a la reorganización, reestructuración y reforma permanente del educador, tanto de los límites prácticos de su saber, como del enfoque de sus prácticas.

Un sin número diagnósticos, de análisis, de formulaciones, de recomendaciones y de normatizaciones le son realizadas frecuente y permanentemente. Su labor se delimita desde la formulación de marcos jurídicos específicos, hasta pretender reglamentar y controlar no solo los conocimientos y la práctica de enseñanza/aprendizaje que realiza, sino también, las actitudes y los gestos, las habilidades y las destrezas: autenticidad, identidad, seguridad, coherencia, auto-eficacia, auto-concepto, entre otras. Todo este arsenal de iniciativas se parecen más a estrategias y tácticas que renuevan formas de gobierno sobre esta población que a soluciones objetivas frente a las complejas problemáticas de la educación y de sus políticas educativas.

En sus más distintas versiones todo un conjunto de reglamentaciones, de valoraciones, de orientaciones y de exigencias le son hechas a este sujeto por las más diversas instancias de la sociedad pretendiendo objetivarlo, atribuirle en su hacer la transformación y el mejoramiento social, tanto así, que frente al común de las problemáticas sociales, de cómo mejorar la sociedad, a su población en general, toda crítica referida, recae y es atribuida como responsabilidad central sobre los docentes.

La hipótesis de la presente investigación consiste en demostrar que la relación entre estrategias jurídicas, disciplinares y sociales de las distintas instancias de la sociedad, en tiempos y espacios específicos en Colombia por medio de un conjunto determinado de procedimientos y mecanismos gubernamentales conforman figuras docentes determinadas, las cuales no tendrían

otros objetivos más que la invención del gobierno del docente como población específica y de los otros como población general.

Si las prácticas políticas conforman nuestros límites, el problema central de la docencia no se hallaría en los procesos singulares de enseñanza/aprendizaje, –como el conjunto de los conocimientos y las estrategias que permiten al docente tener una experiencia exitosa–; tampoco, como experiencias de ‘buenas prácticas pedagógicas’ basadas en el orientar la calidad de la educación a través de estándares de competencias. Menos aún se ocupará el análisis de la docencia de la definición de la formación, carrera y salarios, que si bien han definido esta actividad en profesión, parecen no logran resolver los problemas de dignificación, que por alguna razón política no han sido cumplidos en su corta duración histórica.

Lo que colocamos en juego es un problema gubernamental, un problema de políticas docentes, de gobierno, de gobierno del otro, de las racionalidades de gobierno de los docentes por la sociedad y por ellos mismos, de imponerse a sí e imponer al otro. De las estrategias y tácticas de elaboración de las más discontinuas tecnologías de gobierno del maestro como instructor moral; del educador como socializador y del profesional como gestor de habilidades y destrezas, entre otras modalidades gubernamentales docentes. De esta manera, de lo que trataremos, es de la invención de las variadas figuras docentes que distintas instancias sociales han formado, determinado y disuelto bajo un conjunto de objetivos e intereses sociales específicos.

Las políticas docentes se ocuparán del análisis de las modalidades gubernamentales de la docencia, de la descripción de las condiciones de formación, de existencia y/o disolución de las distintas prácticas discursivas y no discursivas que han conformado algunas de las distintas figuras de la docencia en Colombia como población objeto de gobierno; el cómo y cuándo forman sujetos enseñantes, educadores, docentes u orientadores de sí y de otros a través de las tres primeras décadas del siglo XX; luego de la cuarta década hasta la octava y después de los años noventa hasta la primer década del siglo XXI.

Las políticas docentes exhiben el conjunto determinado de las discontinuidades de los procesos históricos, políticos y sociales como resultado de múltiples y complejas relaciones entre órdenes de saber y racionalidades del poder, es decir, analizarán como las formas de los sujetos docentes se deben a condiciones históricas determinadas por relaciones entre instancias, técnicas y formas sociales en la conformación de conceptos, de objetos, de normatividades, de

instrumentos y técnicas gubernamentales para la conformación de subjetivaciones en prácticas que exhibirían las modalidades del gobierno de los docentes como población.

Por lo tanto, a la descripción de los procedimientos, de los mecanismos de formación, de permanencia y disolución de estas relaciones de formación de la docencia denominamos aquí, como gubernamentalidades y/o políticas docentes.

La tesis a defender será por tanto, la demostración de cómo un conjunto determinado de estrategias epistémicas y políticas en límites espacio-temporales específicos han conformado modalidades gubernamentales docentes a través de las cuales nuestra sociedad delimita la práctica social de la docencia en Colombia. Esto es, la docencia no es más que el producto de la relación entre formas gubernamentales específicas, entendido este término como la acción y efecto de gobernar y de gobernarse.

En el primer capítulo, describimos los instrumentos utilizados y los senderos metodológicos recorridos para exhibir cómo nuestra sociedad en espacios y temporalidades determinadas, elabora un conjunto específico de racionalidades que conforma al docente en sujeto, objeto e instrumento gubernamental; se tratará aquí, de mostrar las maneras por las cuales se ha conformado una metodología de las políticas docentes a partir del concepto de “gubernamentalidad” (Foucault, 2006; 2007; 2010), utilizado como instrumental analítico de las distintas racionalidades por las cuales son producidos gobiernos de la docencia y de los otros. Gubernamentalidad es la analítica de las formas de racionalidad, de los procedimientos, de los mecanismos, de las estrategias y de las tácticas de gobierno de sí y de los otros, comprendida por las instancias de saber, como productoras de veracidad, de las instancias de poder agenciadoras de intereses políticos; de las instancias de saber y de implementación de formas de gobierno de la docencia como población específica.

La pregunta por las políticas docentes es la cuestión que acompaña esta investigación, esto es, comprender el conjunto de las gubernamentalidades por las que ordenes singulares de saber y distintas técnicas de poder formulan, reglan y normatizan las actividades docentes. Inquirimos cómo determinados regímenes de verdad y de estrategias de poder buscan dirigir o bien conducir los docentes, valiéndose de las instituciones, sus técnicas, la producción de discursos y saberes, así como la voluntad de hacer predominar determinados tipos de prácticas; esto es, entre las instancias sociales como agentes internacionales, gobiernos, sociedad civil, organizaciones magisteriales y los mismos maestros, se conforman determinados órdenes

políticos de formación, existencia y disolución de formas docentes específicas, expresadas a través de estrategias de saber político como los compromisos multilaterales, las formas de cooperación, de asesoría, de recomendación, de estatus, etc. De procesos de diagnóstico, identificación y formulación de políticas educativas docentes, en el caso de los gobiernos; de dinámicas de participación, de oposición o aceptación de las organizaciones magisteriales (sindicatos nacionales), de modalidades de gobierno por parte de las diversas organizaciones de la sociedad civil que desde los distintos mecanismos de democracia participativa establecen los modelos sociales de gobierno de la docencia o de oposición y subjetivación por parte de algunos sujetos. Lo descrito conforma lo que denominamos como las diferentes modalidades gubernamentales o regímenes determinados de la docencia.

Se cuestiona, por lo tanto, una primera relación, entre instancias, técnicas y modelos sociales de la docencia, esta relación la denominaremos como relaciones reales (Foucault, 1979: 75), campo de disputa por parte de las diferentes instituciones y sus estrategias. Una segunda relación, que denominamos, reflexiva (Foucault, 1979: 75), que tendrá que ver con la producción de discurso, con lo que dice y es formado como saber sobre el objeto docente. Una tercera relación, de las prácticas sociales (Foucault, 1979: 75), docentes puestas a prueba a partir de la relación política de los presupuestos y las modalidades gubernamentales de la docencia, no en nuestro caso de la micro-política escolar, como tampoco en la práctica pedagógica y mucho menos de las experiencias de aula; más bien en el tipo de práctica de formulación política a través de la cual se imponen y normatizan unas formas y modelos docentes y no otros en su lugar. Finalmente, una cuarta relación, de subjetivación, referida al conjunto de las prácticas que efectúan los sujetos con las relaciones reales, reflexivas, y prácticas, esto es, las éticas y estéticas de la existencia; o de otra forma, el docente no limitado a la formulación de un modelo social o mecanismo de producción de sujetos dóciles conformados por técnicas disciplinarias, normalizadoras, de auto-gestión o de competencia profesional.

Tenemos pues que entre formas de ordenamiento del saber y técnicas gubernamentales se han de producir determinadas racionalidades de poder; regímenes docentes, políticas docentes desde condiciones históricas y sociales específicas. Esto es, ejercicios de gobierno que intentan ser dominantes, imponer modelos de docencia a través de instituciones y sus relaciones con los saberes y sus prácticas estratégicas. Las políticas docentes comprenderán relaciones entre

instancias reales, instancias reflexivas y prácticas (Foucault, 1979) de formulación de gobiernos docentes y el ejercicio de sus relaciones estratégicas y tácticas de oposición.

Denominamos prácticas a la formación de discursividades y no discursividades políticas sobre los docentes, y no como referencia al conjunto de las relaciones sociales en su extensión amplia, y menos sociológica; tampoco, por los límites propuestos al nivel de las micro-políticas y las formas de subjetivación de los docentes en sus prácticas de aula. Referimos por ellas, estrategias políticas por las cuales se conforman modalidades gubernamentales, esto es, el encuentro entre lógicas de dominación y formas de oposición. Por políticas docentes se analiza la conformación histórica de determinadas figuras políticas de la docencia, a partir de la integración de distintos saberes y poderes intentan tornarlos en objetos e instrumentos de gobierno, pero también, exhiben modalidades por las cuales les son opuestos resistencias.

En el segundo capítulo se describe una de las series gubernamentales docentes en Colombia: *el maestro instructor moral*, delimitado como periodo problematizador la primera década del siglo XX hasta finales de la segunda. En él se cuestionan las categorías a través de las cuales se ha denominado a la actividad docente como ocupación u oficio de vocación u apóstol; por el hallazgo y la exhibición de otras, que permitan pensar “el juego de transformaciones específicas, cada una con sus condiciones, sus reglas, su nivel, ligadas entre sí según esquemas de dependencia” (Foucault, 2010a: 680). Se refieren brevemente, a las discontinuidades de las distintas gubernamentalidades docentes que como efectos de larga duración desde el renacimiento han hecho parte del conjunto de condiciones de formación de saber y de poder del docente como maestro adoctrinador. Posteriormente, las del preceptor-instructor de las ciencias.

Por maestro adoctrinador referimos aquel sujeto formado por el conjunto de los saberes religiosos desde el renacimiento hasta el siglo XVIII, considerando los saberes teológicos durante el periodo colonial como integradores de la serie de las condiciones de existencia en torno a la práctica de poder pastoral (Foucault, 1987, 1998, 2004; 2006, 2010) de reunir, evangelizar, adoctrinar como enseñanza a la población como a un rebaño; transformando al ignorante o infiel en conocedor de la verdad a través de la disciplina corporal, los cuidados, la reprensión y el castigo a los niños encomendados en las diferentes modalidades escolares: colegios, seminarios, internados, escuelas pías, casas para niños pobres y huérfanos. Un maestro en torno al recogimiento y la defensa de la fe como compendio orientador del saber de Dios, figura superior

y soberana generadora de obediencia y renuncia personal del maestro y los alumnos como modalidad de la enseñanza para sí mismo y los otros.

En este capítulo mostraremos como la figura docente hace de la práctica del conocimiento de Dios un gobierno de sí y del otro como acto de enseñanza, “trans-subjetivación” le denomina Foucault (2006: 263), al acto por el cual, las conductas cristianas renuncian así por la obediencia a otro superior; práctica de invertir la propia subjetividad a partir de la obediencia, la resignación y el recogimiento sobre la voluntad de otro asumido como superior.

También se describirá el maestro como instructor moral surgido de una nueva positividad, como principio de ciencia y razón, diferenciador entre la civilización y el estado de naturaleza, portador de ciencia como verdad renovada, con la función de propagar un saber apoyado en un método verídico, sobre las bases de la ley científica. Se mostrará cómo esta figura docente debe enseñar para la vida en sociedad, para el nuevo contrato social, su función comprende educar al hombre, depositar en él, el orden de las ciencias, prepararlo para que enfrente el mundo social, para la nueva ciudadanía, para que civilizado sepa cómo vivir en sociedad.

Se muestra cómo entre las formas coloniales y posteriormente decimonónicas latinoamericanas se mistura lo religioso y lo ilustrado; las formas *barrocas latinoamericanas*, mezcla de lo antiguo y lo ‘nuevo’; la iglesia y la escuela, el padre y el preceptor, el cristianismo y la ilustración como condiciones de aparición del instructor, efecto del sincretismo de una moral pública entre la religión y la instrucción; de buena conducta cristiana y de costumbres públicas. Como instructor moral, mistura de la disciplina pastoral y la instrucción pública.

En este capítulo se procura exhibir la discontinuidad aportada por disciplinas científicas como la medicina, las ingeniarías y la sociología entre otras; la declaración del Estado de su potestad sobre la educación y el gobierno de los individuos. La reorganización de la función del maestro como agente normalizador de las poblaciones para el progreso social.

El capítulo tres describe el educador como medio social. La reorganización de los sistemas educativos durante la primera mitad del siglo XX en Colombia que definen el maestro como *personal*, recurso y capacitador de la población. Se analiza cómo su formación se acercó a una base epistemológica fundada en la pedagogía experimental como condición de ejercicio de su práctica diaria; sicología de la infancia, biología y medicina conformarán algunos de sus nuevos arsenales que deberá saber, así también, la reorganización administrativa que reestructuró la relación entre el educador y el Estado.

El capítulo cuatro analiza la formación del *ciber-antropo docente*, *el agente cultural* y *el gestor profesional de competencias*. En cuanto al primero, expone el surgimiento del docente científico-técnico, propuesto por los procesos de “reestructuración de la educación” y la formulación de la actividad como *profesión docente*. Un docente transformador, técnico-científico, que se apropie de las herramientas curriculares y de las tecnologías educativas para la formación de un ‘hombre completo: científico, técnico y ciudadano’ o definido como ‘potencial docente, el capital humano clave para el desarrollo socio-económico de América Latina’.

Del segundo, el docente *agente cultural*, mostrará como aspectos pedagógicos surgidos de los propios docentes produjeron el rescate de la profesión, al tornar la pedagogía en el espacio propio del saber y la práctica docente en Colombia, opuesto a las formulaciones de maestro científico-técnico, pretendido por los poderes imperantes. Sobre el *gestor profesional de competencias*, se mostrará cómo a partir de las reformas educativas de finales del siglo XX e inicios del XXI, determinadas tecnologías de saber y de poder delimitan la actividad por los desempeños, las evaluaciones, los incentivos, los premios como estrategias y tácticas gubernamentales que producen prácticas singulares de gobierno de sí y de los otros. Se muestra como ser docente involucra dar lo mejor de sí, comprometerse, ser innovador y gobernarse a sí mismo a partir de la expresión autónoma de sus potencialidades y competencias para vivir en sociedad. Demostrando a su vez como se torna en gestor que motiva y orienta para las formas autónomas de consumo individual de aprendizajes como nueva gubernamentalidad.

En las conclusiones se somete a consideración el análisis realizado de los diferentes modelos discursivos y políticos de la docencia en el país, tanto a nivel de los usos dados al instrumental metodológico, como a la formación, la existencia y la dilución histórica de las diferentes figuras gubernamentales de la docencia.

CAPÍTULO 1 POLÍTICAS DOCENTES COMO GUBERNAMENTALIDADES DE LA DOCENCIA

La cuestión de la filosofía es la cuestión de ese presente que somos nosotros mismos. Por eso la filosofía es hoy íntegramente política e íntegramente historiadora. Es la política inmanente a la historia, es la historia indispensable a la política.

Foucault, 2010d

1.1 ¿Por qué políticas docentes como gubernamentalidades de la docencia?

Respondamos que inicie hace unos cuantos meses un camino sin ropas, solo, ataviado del cansancio que provoca hoy toda aquella interpretación del discurso docente explicado siempre desde lo mismo; desde la 'cuestión, situación o las condiciones de trabajo docente' como modelo de explicación sobre los maestros que se repite tanto en Colombia como en Ibero-América, para el cual, explicar los docentes consistiría en la descripción de las relaciones económicas y sociales; por las condiciones de trabajo, por los métodos y enfoques que por su excesivo abuso y frecuente repetición lo hacen ciertamente monótono al ser múltiples veces comentado e interpretado durante décadas y que lo limitan por cierta 'complicidad disciplinar' a la conminación pretendida y deseada por políticas institucionales impulsadas y apoyadas por gobiernos y diversas organizaciones internacionales e instancias de la sociedad civil, que pretenden denominar los haceres docentes al límite de una existencia regulada por un discurso basado en la categorización de las condiciones de trabajo, de formación, de carrera, por la remuneración, por las formas de organización y lucha sindical, es decir, que llevan la actividad docente a la frontera de sus reivindicaciones.

Guiado entonces, por una elección personal alimentada por el puro capricho de recorrer otros lugares cuando se trata de aprender, de pensar, inicié una marcha a pasos débiles pero con la firmeza de cuestionar la docencia desde lugares políticos, esto es, reconocer las condiciones de formación de determinadas tecnologías políticas 'gubernamentales', las cuales comprende "un dominio definido por las instituciones, los procedimientos, análisis y reflexiones, cálculos y

tácticas que permiten ejercer formas de ejercicio del poder que tienen por objetivo principal la población, por forma mayor la economía política, y por instrumento técnico esencial los dispositivos de seguridad” (Foucault, 2006: 136).

Buscando describir las racionalidades políticas, los órdenes de saber y las voluntades de poder que han pretendido conformar determinadas formas de sumisión u oposición de gobierno de los docentes; regímenes y mecanismos que estarían formados por instancias, discursos y prácticas, por estrategias que pretenden definir, comentar desde los saberes y los intereses, como nuestra sociedad ha formado diversas veracidades sobre la docencia; que establecen su nivel disciplinar y las formas de normalización o efectivación de esta actividad, que persiguen, aunque no lo logren, establecer mecanismos y procedimientos que no solo permitan hacer predominar un modelo imperativo social de la docencia, sino la conformación de gubernamentalidades específicas de esta población.

Para lo anterior tomamos cierta distancia de aquel “marxismo académico, que consiste en buscar cómo las condiciones económicas de la existencia encuentran en la conciencia de los hombres su reflejo o expresión” (Foucault, 1996: 14), digamos simplemente, que nos sentimos guiados por una situación curiosa, el que “se conocen mejor las estructuras y relaciones económicas de nuestra sociedad, que las estructuras y las relaciones del poder político” (Foucault, 1996: 38). Al conjunto de estas relaciones de poder como condiciones específicas de existencia de distintos discursos políticos sobre los docentes, con unas regularidades discursivas propias, con unos objetos, unos conceptos, unas estrategias y unos límites temporales determinados, con efectos específicos de poder, es hacia donde nos dirigimos; al desenmascaramiento de todo aquel campo del saber y del poder sobre los docentes, de los regímenes de poder político que en espacios y tiempos determinados conformarían aquello que inicialmente denominamos como políticas docentes.

Para nosotros, más que la formación de una discursividad sobre los docentes bajo las condiciones sociales y económicas, es decir desde las ‘condiciones de trabajo docente’ con el propósito de una “fecundada verdade que pretende ser insidiosamente universal” (Foucault, 2010: 9), en tanto se refiere a la situación o la ‘cuestión de los docentes’, pretendemos describir que “los discursos no apenas reflejan o representan entidades, relaciones y prácticas sociales [si no

como] ellos las construyen”¹ (Fairclough, N. 2001: 22), para una historia de pretensiones genealógicas y para un análisis de las gubernamentalidades la ‘cuestión del trabajo docente’ solo representa una porción pequeña en la historia de las figuras de la docencia.

El desafío es por tanto, exhibir como aquellas discursividades y no discursividades políticas construyen regímenes de reglas en las cuales objetos y sujetos están involucrados en una “producción del discurso controlada, seleccionada y redistribuida por un cierto número de procedimientos que tienen por función conjurar los poderes y peligros, dominar el acontecimiento aleatorio y esquivar su pesada y temible materialidad” (Foucault, 1992: 5).

El sendero metodológico que hemos escogido se va construyendo a cada paso, digamos que desde que iniciamos la marcha algunas preguntas nos han acompañado desde el comienzo, ¿Por qué en el estado del arte realizado sobre la profesión docente en América Latina son escasos los análisis sobre los discursos y las prácticas políticas como configuradoras de objetos, conceptos, estrategias y prácticas políticas sobre los docentes? o ¿Por qué en el estado del arte no aparece un análisis de las artes de gobierno docente y la conformación de sus figuras? ¿Por qué no encontramos algún tipo de estudio que refiera de manera directa un análisis político de la docencia, es decir, de las condiciones de formación, permanencia o disolución de sus gubernamentalidades? ¿Por qué tipo de construcción histórica o tecnología de poder en los diferentes procesos de elaboración de políticas educativas, los saberes y prácticas docentes, las subjetivaciones, están generalmente ausentes, o son poco valorados o utilizados? ¿Qué tipos de poderes ocultan y acallan ese cúmulo de fuerzas complejas y múltiples docentes? ¿Cuáles poderes están interesados en silenciar los docentes?

No nos detendremos en la problemática que relaciona sociedad, educación y trabajo, ya que ha sido un terreno bastante analizado por investigadores de Colombia y América Latina. (Coral, 1980; Jiménez y Estrada, 1993; Tenti, 2006, 2007; Tardif, 2012, entre otros.). Tampoco referimos una progresión lineal del maestro como sujeto de la producción social; es decir, como figura del maestro enseñante de la moral, a profesor dictada por una ética social del trabajo; si fuese así sería un poco más fácil describir como la docencia pasa a conformarse en el conjunto de las estrategias de enseñanza por las cuales los profesores representan una relación directa con la renta y el capital; se tendrían igualmente, evidencias que apoyarían tal afirmación, la formación

¹“os discursos não apenas refletem ou representam entidades, relações e práticas sociais, [si no como] eles as constroem”. Trad. Luis F. Vásquez Zora.

instruccionista en oficios y técnicas como modelo social y educativo para docentes y alumnos; la relación del sujeto profesor como mediador entre el desarrollo de la educación y el crecimiento del capital, las normales como instituciones o fábricas de docentes que toman las banderas del Estado, etc.

Establecemos por tanto, distancia del límite frecuentemente usado como método de análisis por cierto marxismo académico que ha debatido desde tiempo atrás, el oficio docente desde dos niveles: primero, desde la relación entre la teoría del valor, el trabajo y la renta, (Frigotto, 1984); el segundo, el trabajo docente como medio de transmisión de una ideología de clase. Frente al primero, no nos referimos al debate sobre de si el trabajo docente contribuye en razón de la teoría del valor, a la plusvalía en términos de producción, trabajo y renta, por ser un oficio que según Marx, no interviene directamente en las formas de producción al no participar del trabajo productivo tal como lo hace el proletariado, el capitalista industrial o los terratenientes; por tanto, los profesores harán parte de un gremio que recibe un salario derivado de los réditos de la producción, y por tanto, desempeñan una función social y no una participación social directa en la producción (Marx, 2002. II: 456), por tanto, tal como lo afirman algunos sociólogos críticos latinoamericanos (Torres 2000; Avalos, 2011; Tenti, 2006, 2007, 2008), el trabajo docente en este sentido, obedecería al carácter de una semi-profesión.

Tampoco escogí referir a la labor docente como transmisora de ideología de clase, lo cual el propio Marx desechó, “No son los comunistas, los que se inventan esa intromisión de la sociedad en la educación; lo que hacen, es modificar el carácter clasista que tiene y sustraerla de la influencia de la clase dominante” (Marx, 1848: 12), es decir, para Marx, la mejor educación sería aquella provista por el Estado y por fuera de cualquier ideología de clase, ya que para él, la educación del porvenir era aquella que combinara “el trabajo productivo con la enseñanza y la gimnasia, no solo como método para intensificar la producción social, sino también como el único método que permite producir hombres plenamente desarrollados.” (Marx, 2002. I: 387).

De esta manera, la ‘cuestión docente’ que valora el trabajo como base de las relaciones económicas y sociales de la docencia y la educación como valor de cambio y acción social del docente sobre la población en general y la sociedad; acción pues, de valor principal sobre la naturaleza y la sociedad, y que por lo tanto, sería la que otorgaría valor a la producción social del sujeto docente. En esta tesis, no se tratará de esto.

Más allá de describir la docencia como rédito indirecto, por el carácter secundario de su oficio con relación a la producción, o sí se torna en valor secundario con relación a la función de producción indirecta que tiene en la sociedad; más allá de reconocer en el oficio docente una cuestión meramente ideológica, social o económica bajo una relación indirecta en tanto función y no producción social; se trata de políticas docentes o gubernamentalidades docentes, de los mecanismos y procedimientos, de las racionalidades políticas, por las que se forman determinados regímenes políticos que bajo un juego de estrategias y tácticas se disputan a través de modalidades específicas del poder social el formular la docencia, de intentar conducirla, que se valen de la condición de existencia de determinados saberes y de estrategias específicas de poder pretendiendo apropiarse de esta actividad, desde dispositivos de formación de sujetos enseñantes a través de prácticas del cuidado del espíritu, de la imposición de la disciplina religiosa cristiana como conjunto de procedimientos que prevendría a los sujetos de la perdición y del mal; de ordenamiento del cuerpo, a través de horarios, espacios, repeticiones, y obediencias, de las modalidades de normalización, de socialización, de capacitación técnica, de gestión, etc.

Se trata de reconocer, por ejemplo, como en la primera mitad del siglo XX el concepto trabajo es medida de valor para la economía y como aquello, hace del sujeto docente “personal”, sujeto de la función trabajo para el objeto social económico, del cual se ocupará el Estado, es decir, asistimos a la invención del docente como objeto e instrumento de gobierno por parte del Estado, como población y de una gubernamentalidad específica para la cual la ‘formación’ representará la construcción de un actor del estado frente a la multiplicidad que representa el pueblo la necesidad de gobernarlo de conducirlo para así, intentar tornarlo en población de poblaciones; todo un conjunto específico de discursos desplegarán estrategias que no solo darán lugar a distintas acciones y prácticas discursivas por parte de las organizaciones internacionales, de los gobiernos, de las organizaciones magisteriales y de la sociedad en general. A esto, se agregan acciones y respuestas que tienen que ver con la oposición, la aceptación o el rechazo en estos procesos políticos por parte de las diferentes instancias; se trata, por lo tanto, de describir relaciones gubernamentales que definen, delimitan e intentan implementar formas sociales y políticas determinadas de la docencia.

1.2 Políticas públicas, políticas educativas, políticas docentes

Qué diferencia existe entre las políticas docentes, las políticas públicas y las políticas educativas. Algunos autores definen las políticas públicas como la simbiosis entre la ciencia política y la administración a partir de las postrimerías de la Segunda Guerra Mundial (Ball, 2011), o como un enfoque de las ciencias sociales en la práctica (Reis, 2003), la cual tendría como tarea la identificación, formulación, implementación o evaluación de las acciones del Estado, de los gobiernos o de la sociedad civil en los asuntos públicos (Meny & Thoening, 1992).

Delimitar las políticas públicas como la medida de las acciones sobre lo público a partir de la mitad del siglo XX, comprendió la relación entre áreas epistémicas –como la jurisprudencia, la administración, el derecho y la sociología–, hacia una constitución disciplinar propia, las *policy sciences*. Esta disciplina argumentada por las academias europeas y norteamericanas redefinirían las ciencias sociales sobre la reelaboración de un conocimiento sobre lo público, pretendiendo una revigorización disciplinar, por una lado, exigida por la renovación de su contexto histórico, que precisó de otra racionalidad para enfrentar desafíos como fueron el conjunto de reordenamientos exigidos por la vida urbano-industrial en contextos de posguerra, (Ball & Mainardes, 2011). Movilizando las ciencias sociales hacia la resignificación de la acción sobre lo público, lo cual significó el tránsito de áreas disciplinares propias de la ciencia política, con fuertes influencias de la filosofía política y jurídica hacia el enfoque sociológico de desarrollo de una disciplina orientada a la solución de problemas públicos desde la planeación, la multi-disciplinariedad y el establecimiento de leyes y normas de acuerdo a caracteres y valores sociales (Easton, 1968; Kingdon, 1984). De otro lado, las *policy sciences* conciliaron “dos racionalidades; el conocimiento científico y académico con la producción empírica efectuada por los gobiernos” (Souza, 2007: 67). Autores como Easton (1968; 1992), Allison (1971), Lindblom (1991) y Kingdon (1984), representarían la elaboración de tres corrientes iniciales de políticas públicas, dentro de un primer periodo de políticas públicas o de un conjunto de condiciones de emergencia y de superficies de surgimiento de las ‘*policy sciences*’.

Como disciplina de las acciones de los gobiernos sobre lo público, Easton (1968), propone el análisis de las acciones como partes funcionales de los sistemas sociales y políticos, denuncia el fracaso de la ciencia política al ser una disciplina en búsqueda de una razón universal

de los hechos políticos; a diferencia de las *'policy sciences'* permiten el estudio del gobierno y de sus actos en la sociedad: “lo que podría llamarse ciencia de la pura política, es el resultado de un retroceso en el que casi no ha existido una ciencia aplicada al gobierno, a una aplicación pública que sea digna de este nombre” (Easton, 1968: 36), como si el estudio de la política no tuviese sentido si no fuese a través de la aplicación de las acciones del Estado sobre la vida social, como sí las políticas públicas tuvieran como fin el “conocimiento de determinadas conductas y valores sociales en los cuales el Estado intervine” (Easton, 1992: 9).

Las *'policy sciences'* harían parte de una disciplina con “unos objetos y relaciones políticas de los hombres en tanto comportamientos, unos métodos, el análisis sistémico y el método determinado de análisis de conductas” (Easton, 1992: 47), es decir, las políticas públicas como disciplina, son la ciencia social de las conductas sobre lo público implícitas en el sistema social y político. Para ello, define unos instrumentos como cuerpo de proposiciones regulares de las conductas políticas, cuantificación, sistematización, integración; y unas técnicas que definen como son las funciones de aquellas conductas y las decisiones y acciones de políticas públicas.

Las *'policy sciences'* se conformarían como disciplina en un contexto de reorganización de la política pública, a través de la definición de objetos, conceptos, proposiciones, reglas, técnicas e instrumentos bajo la condición del tipo de las conductas sobre los asuntos públicos. El despliegue de este tipo de análisis/acciones dentro de un sistema de conductas será el movimiento que constituye aquello que es denominado como las ciencias sociales en la práctica, a partir de la mitad del siglo XX. Easton (1968) propone un enfoque funcional-sistémico de políticas que equilibrase el sistema político al conjunto de las acciones y decisiones políticas que están involucradas en los asuntos públicos, de tal manera que el Estado y los gobiernos determinen las acciones públicas.

Lindblom (1991) por su parte, propone el enfoque incremental definido como el proceso de política pública a través del cual se obtiene el logro de objetivos y fines sociales sobre la relación de las alternativas y medios necesarios para alcanzarlos. Es decir, las políticas públicas no seguirían un modelo sociológico sistémico ni racional de producción de políticas, sino una perspectiva comparativa en sucesiones continuas y limitadas a partir de las cuales las políticas van mudando sus decisiones de forma incremental. O sea, se establecen a partir de un diagnóstico reducido de las políticas que se tienen, se evalúa la historia de las decisiones en sus mayores detalles y se dispone de informaciones sobre los éxitos y los fracasos, “las políticas se van

ajustando gradualmente, paso a paso, a las metas de la sociedad y a los objetivos del gobierno” (Lindblom, 1991: 16).

Allison (1971), expone el enfoque racional en el cual la decisión de políticas se efectúa sobre una base económica relacionada con la identificación de problemas, las alternativas y la maximización de objetivos, de tal manera que se tenga un control entre los inputs (recursos humanos, físicos, financieros, etc., en relación a los outputs, infraestructuras construidas, niños o jóvenes escolarizados, etc.).

Kingdon (1984), enuncia el proceso de formulación políticas públicas, conformado por tres procesos de políticas, identificación de problemas públicos, construcción de alternativas y el proceso político o luchas de poder por imponer intereses y efectuarlos.

Las *‘policy sciences’* emergen como disciplina de la planeación de lo público para la reorganización de los asuntos sociales desde la formulación de las conductas, acciones, comparación de decisiones, planeación, identificación formulación, implementación y evaluación de actos políticos sobre la sociedad. Las políticas públicas en tanto corrientes o enfoques de las ciencias sociales sobre las acciones públicas o en tanto ciencias sociales llevadas a la práctica demuestran una aplicabilidad bastante específica en la definición y análisis de cada acción sobre lo público.

Se diferencian de las políticas educativas al ser éstas comprendidas como “programas de acción gubernamental, estructurados a partir de valores e ideas, que se dirigen a públicos escolares y son implementados por la administración y por los profesionales de la educación”² (Van Zanten, 2011: 640), infiriendo que las acciones de los gobiernos sobre los sujetos y los contextos representan un determinismo de las acciones educativas y de sus actores por el simple efecto de las políticas gubernamentales; en las cuales si acontecen “recomposições entre o nível local e as unidades políticas e administrativas, assim como segundo os estabelecimentos, e com uma predominância da justificação em relação a uma verdadeira hibridação [...] mas ela produz numerosos ‘efeitos perversos do ponto da eficácia do sistema educativo” (p. 645). Con relación a la producción de políticas educativas referidas a los docentes, Vaillant afirmará al respecto de América Latina, que “el Estado no solo es el principal empleador de los docentes, sino que

²“programas de ação governamental, estruturados a partir de valores e ideias, que se dirigem a públicos escolares e são implementados pela administração e pelos profissionais da educação”. Trad. Luis F. Vásquez Zora.

además, es el que tiene la potestad de fijar las reglas de juego y condiciones de trabajo” (Vaillant, 2006: 19).

Las políticas docentes no tienen interés en ocuparse en un análisis en el que las acciones del gobierno son entendidas como la institución superior de las decisiones, de las acciones ejecutivas y administrativas en un sistema estatal, que está implicado en el dominio total de prácticas poblacionales, quizá lo intente, pero los resultados sociales demuestran que no domina con tanta solvencia y horizontalidad y en otros ejemplos demuestra que sus reformas son un fracaso (Grinberg, 2008).

Quizá hasta las políticas docentes reconozcan el tránsito entre las formas del análisis/ acción/ intervención de políticas públicas sobre la delimitación de las acciones sociales, quizá también reconozcan los aportes concretos de los distintos enfoques de análisis de políticas públicas –saberes–, en la definición de sus contextos y procesos como fronteras de aplicación de ciertas positividades sistémicas, incrementales, o racionales, frente a los problemas públicos como realidades objetivas, tangibles y fácilmente identificables en las acciones públicas (Easton, 1968; Lindblom, 1991; Kingdon, 1984).

Sin embargo, las políticas docentes se interesan en cómo estas corrientes epistémicas, públicas y educativas se conforman, cómo obedecen a la construcción de distintos regímenes sociales de verdad y a determinadas tecnologías políticas gobierno; a como en espacios y periodos históricos determinados se forman, existen y desaparecen figuras específicas de la docencia en Colombia; en como conforman y son conformadas por determinadas prácticas de saber y de poder; en como dan lugar a formaciones o disoluciones gubernamentales docentes específicas.

Por lo tanto, las políticas docentes no se refieren a concepciones de análisis de políticas públicas desde tendencias sistémicas, funcionalistas y/o pragmáticas; reconocen los aportes que para la historia de los análisis políticos han realizado las *policy sciences*, como movilización de las ciencias sociales europeas y norteamericanas en el establecimiento de alternativas concretas referentes a políticas públicas de reorganización de lo público y lo social en un periodo de posguerra.

Las políticas docentes, conforman otro lugar descriptivo de los acontecimientos políticos docentes, no necesariamente correspondientes a los enfoques de análisis que explican desde la determinación sistémica del tiempo, el espacio y los acontecimientos; ni desde el diagnóstico, la

formulación, la implementación y la evaluación como analítica de las acciones y los sucesos de una política incremental. Es decir, no obedecen a una pragmática de la eficacia ni neofuncionalista³.

Se diferenciarán también, del análisis de las acciones políticas como inferencia en el espacio y el tiempo de la causalidad de las acciones sobre lo público, como determinación del conjunto de los sucesos y acontecimientos políticos en agendas, ciclos o procesos de política (Lindblom, 1991; Kingdon, 1984). Las políticas docentes se encargan de la descripción de las condiciones de existencia de formas docentes determinadas. Esto es, describen la formación de la docencia a partir de la relación entre los saberes, los poderes, las instancias y los sujetos que forman y que se forman, que intentan determinar y formalizar prácticas políticas de la docencia, esto es, “cabría el empeño de analizar las políticas públicas como prácticas políticas”⁴ (Reis, 2003:13).

³ Sobre el Neofuncionalismo, v. Ritzer, George. *Teoría Sociológica contemporánea*. (1993: 529). “Aunque probablemente aún no se trate de una teoría desarrollada, Alexander (1985; véase también Colomy, 1990b) nos ofreció algunas de las orientaciones básicas del neofuncionalismo. Primera, el neofuncionalismo opera con un modelo descriptivo de la sociedad que la considera compuesta de elementos que, en interacción con otros, forman una determinada configuración. Esta configuración permite al sistema diferenciarse de su entorno. Las partes del sistema están «conectadas simbióticamente», y su interacción no está determinada por una fuerza suprema. Así, el neofuncionalismo rechaza cualquier determinismo monocausal y es abierto y pluralista. Segunda, Alexander afirma que el neofuncionalismo dedica casi la misma atención a la acción y al orden. Evita así la tendencia del funcionalismo estructural a centrarse casi exclusivamente en las fuentes macro del orden en las estructuras sociales y la cultura y a prestar atención a las pautas de acción más micro. El neofuncionalismo también se esfuerza por incorporar una concepción más amplia de la acción no sólo racional, sino también expresiva. Tercera, el neofuncionalismo conserva el interés funcional estructural por la integración, no como un hecho realizado, sino como una posibilidad social. Reconoce que la desviación y el control social son realidades de los sistemas sociales. En el neofuncionalismo hay un interés por el equilibrio, pero es más amplio que la preocupación estructural-funcional e incluye el equilibrio parcial y el equilibrio en movimiento. No tiende a considerar que los sistemas sociales se caracterizan por un equilibrio estático. Definido en términos generales, el equilibrio constituye un punto de referencia para el análisis funcional, pero no una descripción de las vidas de los individuos en los sistemas sociales reales. Cuarta, el neofuncionalismo acepta el tradicional énfasis parsoniano en la personalidad, la cultura y el sistema social. Además de ser vital para la estructura social, la interpenetración de estos sistemas también produce una tensión que representa una fuente constante de cambio y control. Quinta, el neofuncionalismo se centra en el cambio social y en los procesos de diferenciación dentro de los sistemas social, cultural y de la personalidad. Así, el cambio no produce conformidad y armonía, sino «individuación y tensiones institucionales» (Alexander, 1985: 10). y por último, Alexander señala que el neofuncionalismo ‘implica el compromiso con la idea de que la conceptualización y la teorización son independientes de otros niveles de análisis sociológico’ (1985: 10). Mientras Alexander intentó delinear el neofuncionalismo en términos generales, programáticos, Colomy (1986) se ha centrado más concretamente en la teoría estructural-funcional del cambio. Señala que la teoría estructural-funcional del cambio {ceteris paribus teoría de la diferenciación} derivada de la teoría parsoniana tiene tres debilidades básicas. En primer lugar, es altamente abstracta y carece de especificidad empírica e histórica. En segundo lugar, no dedica suficiente atención a grupos y procesos sociales concretos, al poder o el conflicto. Y en tercer lugar, da una importancia desmesurada a la integración que resulta del cambio estructural”.

⁴ “cabría el empeño de analizar políticas como prácticas políticas”. Trad. Luis F. Vásquez Zora.

Reconocen de igual manera, el desarrollo de estudios producidos bajo enfoques críticos, sociales y económicos en Iberoamérica, los cuales definen, a través de las categorías de vocación-enseñanza-oficio, profesión-educación-profesor, profesionalización-aprendizaje-mercado-precarización; unos de los principales focos de análisis de las actividades docentes (Tenti Fanfani, 2006, 2007, 2008; Tardif, 2012; Nóvoa, 2009, 2014; Enguita, 1991, 1998; Peñuela, 2008). Las cuales, parecen hacer parte del conjunto de las categorías sobre las que se ha construido una versión sobre la docencia en la región.

A diferencia de los enfoques anteriores, las políticas docentes no se refieren a una administración política de los docentes que tendría que ver con factores de carácter técnico aplicado al análisis del costo-beneficio, costo-eficiencia, costo-efectividad o a la elaboración de indicadores sociales, esto es, a la realización de análisis desde lugares soberanos; ellas pretenden analizar cómo estas disciplinas conforman regímenes de saber y de poder sobre los docentes, el cómo son producidas gubernamentalidades. Tampoco consideran como fin último de las políticas públicas la implementación social de los ideales de justicia y equidad, propios de algunos fundamentos y presupuestos compartidas, con sus respectivas diferencias, tanto por la teoría crítica, como por neofuncionalistas; no porque las políticas docentes las excluya, sino porque entre sus objetivos está exhibir cómo estos otros hacen parte de condiciones de existencia que contribuyen a conformarlas, a partir de procesos históricos y sociales específicos a relaciones de saber y poder entre instancias, sujetos discursos y prácticas.

Menos aún harán relación con algunos enfoques de análisis de políticas educativas cuyo argumento se ubica en el análisis de los acontecimientos políticos de los diferentes procesos y contextos de elaboración de políticas. Es decir, las políticas docentes no solamente comprenden el análisis de los acontecimientos políticos desde la determinación del espacio y el tiempo en el que se producen las políticas como analítica crítica y social para las políticas públicas, tal como es propuesto por S. Ball (1995; 2006).

Los análisis de políticas propuestos por Ball se corresponden a “políticas de texto y políticas de discurso” (Bowe, Ball & Gold, 1992, 1998; Ball, 1995; Ball, 2006; Ball & Mainardes, 2011), las cuales conformarían la performatividad de los acontecimientos políticos o la producción de políticas. Esto consiste en considerar por análisis de políticas la determinación de los discursos y las prácticas como acontecimientos singulares que transcurren por ciclos de producción de política bajo contextos de influencia, de producción de texto, de práctica y de

estrategias, a través de escenarios en los cuales se suceden y ofrecen al análisis político (Bowe, Ball & Gold, 1992; Ball & Mainardes, 2011).

Las *políticas de texto* son el conjunto de prácticas políticas conformadas por las acciones y los hechos políticos expresados en las agendas y los distintos trámites de ley en su tránsito por los diferentes contextos, procesos y arenas políticas para la formulación de una política determinada (Bowe, Ball & Gold, 1992; Ball, 1995; Ball & Mainardes, 2011). Por ejemplo, el trámite que comprende desde los contextos de influencias a que son sometidas las iniciativas políticas, por los procesos parlamentarios de formulación en las instancias legislativas y ejecutivas, hasta los actos desarrollados en las distintas vías de implementación de la política en determinados grupos de interés, “la política de texto comprende el producto de los compromisos en varias fases puntuales; una inicial, de influencia en la formulación de la micro-política legislativa, en los procesos parlamentarios y en las políticas y micro-políticas de articulación con los grupos de interés”⁵ (Ball, 2006: 44). Las políticas de texto, representan, por lo tanto, los hechos y acciones registradas en los procesos, contextos y arenas de producción de políticas educativas, lo cual Ball, denomina como *hechos y acontecimientos de políticas*.

Las *políticas de discurso* las define el autor, como aquella producción de política objetivada e ejecutable, que implementada de acuerdo con ciertas estrategias de poder, constituyen una práctica política aplicable a la manera de conocimiento verdadero: “necesitamos apreciar las maneras por las cuales las políticas relatan, recogen y ensamblan ejercicios de poder a través de la producción de ‘verdad’ y de ‘saber como discurso’”⁶ (Ball, 2006: 48). Tales políticas como discurso están expresadas en la formulación de leyes y normas, las cuales comprenderían el sentido del discurso, su ‘verdad’ y ‘saber’; las estrategias de selección, clasificación, análisis y descripción de los hechos y textos que expresarían las formas de análisis y categorización de una exterioridad política sobre la cual se otorga interpretación y sentido.

Ball, por lo tanto, propone una perspectiva de análisis político definida por ciclos en los cuales hechos, textos, discursos y prácticas conforman procesos de producción de políticas como discurso veraz. Esto significa que los acontecimientos discursivos y las prácticas transitarían por ciclos y contextos de producción de políticas, es decir, el análisis de políticas consistiría en la

⁵“the texts policy share the product of compromises at various stages-at points of initial influence, in the micropolitics of legislative formulation, in the parliamentary process and in the politics and micropolitics of interest group articulation”. Trad. Luis F. Vásquez Zora.

⁶“we need to appreciate the way in which policy ensembles, collections of related policies, exercise power through a production of ‘truth’ and ‘knowledge’, as discourses”. Trad. Luis F. Vásquez Zora.

interpretación de las acciones, situaciones, condiciones, medios, normas e ideologías que se configurarían a través de contextos de influencia, texto, –acciones y actos–, de contextos de práctica, –efectos, estrategias– como discursos (Ball, 2006: 48).

Las acciones, los acontecimientos y los procesos se corresponden por lo tanto, a las políticas de texto, a los hechos según Ball. Y el análisis de políticas sobre aquellos hechos, su formulación, obedece a las políticas como discurso, aquello sería lo que otorga sentido al análisis de políticas, en tanto constituyen “teorizaciones de primer orden”⁷ (Ball, 2004: 69) lo que no es más, que el establecimiento de una relación directa de los ciclos de políticas con la esperada construcción de órdenes sociales de justicia, equidad, legitimidad, participación, etc. Por lo tanto, en la propuesta de análisis de ciclo de políticas, Ball propone un análisis crítico social de los hechos políticos –textos–, y su tránsito por los ciclos de formación de política los propone como políticas de –discurso– social.

Si fuese por lo tanto, desde el espacio y el tiempo entendidos como textos, contextos, procesos y discursos, Ball no desarrolla una analítica del discurso, sino que propone un análisis de políticas basado en el enfoque crítico de formación del conocimiento de inspiración kantiana (2003), el cual consiste en la elaboración de una crítica razonada de los *fenómenos* que acontecen en un espacio y un tiempo determinado, que se corresponderían a las “políticas como textos”, serían aquello que aparece en los campos de la percepción y la sensibilidad, o sea, en un espacio y un tiempo definido y medible. Aquello, en el análisis político de Ball son los hechos y contextos de política, su análisis de políticas como texto. Luego, la “política como discurso” conformada por el análisis de los fenómenos políticos acontecidos en contextos y procesos determinados., es decir, el *noúmeno*, ya tornado en políticas de discurso.

Tomado este modelo de análisis kantiano, Ball, pretende determinar lo indeterminable, que las políticas educativas se producirían bajo espacios y tiempos, en textos, escenarios y ciclos que determinarían tanto los hechos políticos como su análisis, tanto los hechos denominados como políticas de texto y los análisis políticos denominados como discursos (Ball, 2006). El análisis político de Ball es de espacios y procesos, lo cual no obedece más que a la tesis de Kant de que el conocimiento se produce en la crítica a la razón sobre aquello que se produce en el espacio/tiempo de la sensibilidad; por lo tanto, para nosotros queda faltando una analítica de los discursos, así como una de las prácticas.

⁷ “teorizações de primeira ordem”. Trad. Luis F. Vásquez Zora.

Para una metodología de las políticas docentes un análisis del discurso político no se correspondería al tránsito de los acontecimientos enunciativos por el modelo de análisis binario entre el espacio y el tiempo, el ciclo y el contexto, el texto y el discurso, la horizontalidad y la circularidad en la que se irían del ‘fenómeno al noúmeno’. Tampoco se corresponde una metodología de políticas docentes, al establecimiento de relaciones directas entre textos, contextos y discursos.

Menos aún, al proceso en el cual “los datos como informaciones son elaborados sobre una realidad a través de un proceso conceptual”⁸ (Florez 1994:16). Como si las complejas relaciones políticas representasen la interpretación de la relación directa entre significado y significante, como si el desafío fuese el desciframiento de una positividad que reposa entre “el contenido informativo, los registros en soportes físicos, las expresiones en formas de lenguaje y las elaboraciones a partir de la realidad”⁹ (p. 26). O que los datos fuesen resultados de procesos de organización y clasificación de informaciones; o las categorizaciones textuales pudiesen hacer que los documentos tuvieran significados y análisis directos con los contenidos documentales, con discursos y con prácticas. O que pareciese que la relación entre texto, discurso y acontecimiento reemplazasen la relación de lenguaje entre de significado y significante, como si para el análisis del discurso político existiese una relación que permitiera salir “del enunciado y llegar al enunciable a través de la interpretación”¹⁰ (Aquino & Mutti, 2006: 681).

Digamos que tomar los textos y deducir contextos, espacios e inferir tiempos, significados y concluir significantes, discursos y descubrir formas sociales hace parte de un tipo de análisis que bajo cierto enfoque crítico social del discurso establece relaciones entre los hechos y el sentido de la interpretación entre lo “lingüístico con lo social y lo histórico, en el cual el lenguaje no apenas en cuanto forma lingüística, también en cuanto forma material de la ideología. Más allá de que es en el contacto de lo histórico con lo lingüístico, que se constituye la materialidad específica del discurso”¹¹ (Pêcheux, 2002: 61).

⁸“os dados como informações são elaborados sobre uma realidade através de um processo conceitual”. Trad. Luis F. Vásquez Zora.

⁹“o conteúdo informativo, os registros em suportes físicos, as expressões em formas de linguagem e as elaborações a partir da realidade”. Trad. Luis F. Vásquez Zora.

¹⁰“do enunciado e chegar ao enunciável através da interpretação”. Trad. Luis F. Vásquez Zora.

¹¹“lingüístico com o social e o histórico, na qual a linguagem não apenas enquanto forma lingüística, também enquanto forma material da ideologia. Além de que é no contato do histórico com o lingüístico, que se constitui a materialidade específica do discurso”. Trad. Luis F. Vásquez Zora.

Las políticas docentes no disponen su instrumental analítico como una relación directa entre textos, contextos y significados discursivos, como si existiese una relación entre las palabras y las cosas, entre los enunciados y los sentidos discursivos; como si “en el contacto de lo histórico con lo lingüístico, se constituyera la materialidad específica del discurso”¹² (Aquino y Mutti, 2006: 680). Para las cuales preguntamos: ¿Cuál el lugar de las prácticas de saber y de poder; de su lucha estratégica por obtener algún dominio y de las formas de subjetivación?

Como textos o como discursos, los hechos y acontecimientos políticos, no obedecen a la relación directa de las materialidades y sus contextos. La metodología sobre políticas docentes propuesta no se refiere al problema de hallar una correspondencia entre el espacio y el tiempo, entre el hecho y el discurso, no es un problema gramatical como tampoco pretende realizar un análisis de políticas sobre una base lingüística fundada sobre la relación entre el significado y el significante. Esta vertiente interpretativa también es planteada por Charaudeau & Maingueneau (2008:195), a partir de una perspectiva de análisis del discurso que otorga un significado a la unidad gramatical en el ordenamiento lingüístico de la composición de la frase, es decir, al definir el análisis del discurso a través de una relación gramatical entre el enunciado y su lugar en la frase.

Otro enfoque de análisis del discurso político es el propuesto por Fairclough y Fairclough (2012), quienes proponen que la base principal para el análisis del discurso político está conformado por las formas de la argumentación como vía de acción de los agentes para la producción de políticas, así como espacio de decisión en la construcción de una política determinada; “orientamos el análisis del discurso político al llamado de que el discurso político es fundamentalmente argumentativo y primariamente involucra la argumentación práctica; el análisis del discurso político podría centrarse sobre el análisis práctico de la argumentación”¹³ (Fairclough & Fairclough, 2012: 2).

Un análisis del discurso político está propuesto desde las formas prácticas de la argumentación, es decir, desde las formas deliberativas como productoras de determinadas políticas. Para ello, proponen un marco teórico constituido por la estructura y las formas de la argumentación; una metodología basada en un análisis de prácticas argumentativas,

¹² “no contato do histórico com o lingüístico, se constitui a materialidade específica do discurso”. Trad. Luis F. Vázquez Zora.

¹³“we adress to political discourse analysis the claim that political discourse is fundamentally argumentative and primarialy involves practical argumentation; analysis of political discourse should centre upon analysis of practical argumentation”. Trad. Luis F. Vázquez Zora.

correspondería al análisis del discurso político/argumentativo del género de los documentos de políticas, de las entrevistas y las publicaciones de los distintos medios de comunicación de los procesos de elaboración de políticas determinadas.

En Fairclough & Fairclough, se encuentra como la deliberación conforma el campo de producción de políticas; por campo deliberativo de políticas, las autoras describen “conducir un conjunto de valores, de objetivos e intereses sobre cosas o personas” (Fairclough & Fairclough, 2012: 11). Para demostrarlo, parten de la base ética Aristotélica que afirma que deliberación no es más que el resultado político que se produce entre la decisión y la acción (Aristóteles III, 2001), en la cual las narrativas políticas se constituyen a partir de instancias, actores o agentes, de los cuales se producen cierto tipo de respuestas y efectos, interpretaciones y representaciones de las cuales la deliberación hace parte como resultado.

El análisis del discurso político expuesto por las autoras propone un análisis crítico social de las deliberaciones políticas basado en la argumentación/deliberación como el conjunto de las razones prácticas de la política, razones prácticas que tendrían que ver con las clases de géneros argumentativos de los discursos sean estos epistémicos o políticos (Fairclough & Fairclough, 2012: 10), si se valen de estrategias narrativas, descriptivas o explicativas. Plantean que un modelo de análisis del discurso político debería tener en cuenta: primero un ámbito problemático compuesto por circunstancias, objetivos y valores; sometidos a la deliberación y las prácticas argumentativas y contra-argumentativas de los sujetos, agentes últimos que son el producto de discursos y prácticas deliberativas. Este proceso deliberativo del discurso otorga, tanto el proceso de políticas como el conjunto de análisis y hechos políticos trazados en tres vías por las autoras: discursos políticos de dominio, de manipulación y de ideologías. Más que un análisis del discurso político, las autoras plantean un modelo de análisis retórico.

Una metodología sobre las políticas docentes no se halla en consonancia con el análisis lingüístico ni del lenguaje; no hará solo parte del análisis lexical ni tampoco meramente lingüístico ni retórico. Estas políticas pretenden exceder estos ámbitos para describir que la formación de conceptos y de discursos tiene que ver con la obsesión por ordenar. El ordenar conceptos, objetos, en formas de discursos, el conformar estrategias para privilegiar unas formas de saber y no otras, tiene que ver con ocultamientos, silencios, imposiciones y resistencias por las cuales se organizan determinadas formas de orden que defendemos por su carácter de certeza y verosimilitud. Digamos que “los discursos son una serie de elementos que operan en el interior de

un mecanismo general de poder, son una serie de acontecimientos políticos, a través de los cuales el poder es vinculado y orientado”¹⁴ (Foucault, 2010: 254). Se trata por lo tanto de modalidades gubernamentales que construyendo formas de la docencia también intentan conducirla y conducirse.

En este apartado ampliaremos el dispositivo metodológico que será desarrollado en los capítulos de esta tesis, intentando con ello señalar como esta investigación se aproxima a su objeto y construye su método. Nuestro objetivo metodológico es el análisis de las modalidades gubernamentales, para ello, las herramientas que utilizaremos estarán comprendidas por algunos de los instrumentos epistémicos, genealógicos y gubernamentales (Foucault, 1979; 1996; 2006).

El desafío epistémico está representado por la eficacia en la descripción de la integración de determinados saberes en ciertos ordenes de la docencia, en tanto dispositivos discursivos entre instituciones y disciplinas con límites históricos y sociales específicos. Genealógico, en tanto, que aquellos discursos y prácticas puedan estar conformados por distintas maneras de ejercicio del poder, es decir, como modalidades gubernamentales. En otras palabras, en cuanto el primer instrumental intenta describir las condiciones de existencia del discurso, el segundo, exhibirá las relaciones complejas del discurso bajo estrategias y tácticas de poder que producen el tercero, las prácticas: “las verdades son un conjunto de procedimientos regulados para su producción, su establecimiento, su puesta en circulación y en funcionamiento. Estas verdades están ligadas circularmente a unos sistemas de poder que las producen y las sostienen, y a unos efectos de poder que ellas inducen y que las reconducen” (Veyne, 2009: 99).

Para finalizar este apartado, digamos que las políticas docentes se refieren al análisis de prácticas políticas que conforman docencias singulares, que hacen parte de procesos y resultados de relaciones entre instancias, reflexividades y subjetivaciones con intereses en orientar conductas, que la docencia no es más que una modalidad de gobierno del docente y los otros a partir de modalidades de gobierno basadas en la enseñanza como disciplina, de la socialización a través de la educación, de la ciencia y la técnica por la capacitación, del aprendizaje por la innovación, la gestión y las competencias. Por lo tanto, no se derivan de espacios y tiempos comunes en los cuales transitan ‘procesos políticos’, son más bien procesos complejos que involucran la primacía de ciertas verdades sociales, de saberes, disciplinas, pero también,

¹⁴“Os discursos são uma série de elementos que operam no interior do mecanismo geral do poder, são uma série de acontecimentos políticos, através dos quais o poder é vinculado e orientado” Trad. Luis F. Vásquez Zora.

sistemas de reglas, de normas, de conveniencias, etc. Esto es, estrategias de poder bajo regímenes de construcción de formas de verdad sobre la docencia.

A manera de ejemplo, de la prácticas moralizantes y civiles del maestro instructor basadas en la disciplina religiosa de enseñanza del *Catecismo de la doctrina cristiana*, por el español P. Gaspar Astete (1845)¹⁵ acompañado del *Compendio del Manual de Urbanidad y buenas maneras, arreglado por el mismo para uso de las escuelas de ambos sexos*, del venezolano Manuel Antonio Carreño (1994) y de los textos sobre historia patria.

Con la aparición de un renovado instructor moral en la tercera década del siglo XX en Colombia, como política de Estado (Colombia. Ley n. 39 de 1903 o Ley orgánica de Instrucción Pública), se pretendió reorganiza la instrucción, las normales, el cuidado de la formación pedagógica, higiénica, económica, moral y social, como partes de la creación de modalidades y estrategias de seguridad social y de protección de la población, de la economía, la política y la sociedad, esto es, de una práctica política de un proyecto de Estado liberal; que en su interacción con saberes, instancias y sujetos producen prácticas específicas de la instrucción en el país que es lo que constituiría esta práctica como histórica.

Las prácticas se hallan en consonancia con el “conjunto de reglas anónimas, históricas, siempre determinadas en el tiempo y el espacio que han definido en una época dada, y para un área social, económica, geográfica o lingüística dada, las condiciones de ejercicio de la función enunciativa” (Foucault, 1979: 198). Como condiciones de formación, tienen una regularidad en la cual los hombres “hacen lo que hacen y la manera en que lo hacen, en como dan forma a unas racionalidades para organizar maneras de hacer” (Foucault, DE4: 169). Esto acontece como una relación entre instituciones, discursos, sujetos y sus prácticas; en la conformación del poder como

¹⁵Gaspar de Astete. “(1537, Coca de Alba, Salamanca – 1601, Burgos). Jesuita, superior, profesor, catequista. Vivió en Simancas y en Valladolid donde enseñó artes y teología moral (1576). Fue rector de los colegios de Villímar (1593) y Burgos (1601). Entre sus escritos se destaca el *Catecismo* cuyo título original es: *Doctrina cristiana y documentos de crianza* (1599) tuvo miles de ediciones durante los siglos XVII-XX y es, sin duda, el catecismo más difundido en lengua castellana hasta nuestro días; sobre todo en Latinoamérica. Fuente: Universidad Carlos III de Madrid. Disponible en: <<http://institutolucioanneoseneca.com/es/recursos/bvhe/fondo/104--a-b/465-astete-gaspar-de.html>>. Acceso en: 20 abril 2014.

A obra *Catecismo de la Doctrina Cristiana* cuyo título original es: *Doctrina cristiana y documentos de crianza* (1599), la edición citada fue digitalizada por la *Biblioteca Virtual Luis Ángel Arango* del Banco de la República, Colombia, y es la quinta reimpresión colombiana del año 1845. Disponible en: <http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=0CCkQFjABahUKEwiC8cTWwofGAhUC64AKHdQfAE8&url=http%3A%2F%2Fwww.banrepcultural.org%2Fsites%2Fdefault%2Ffiles%2F86990%2Fbrblaa124019.pdf&ei=y255VcJfgtaDBNS_gPgE&usg=AFQjCNHIKK1Os8hT0iwf98m7-Xmh1AISDw&bvm=bv.95277229,d.eXY>. Acceso en: 20 abril 2014.

ejercicio y juego “juego estratégico” (p. 376), entre relaciones de los sujetos con los saberes, con los poderes, consigo mismo y con los otros.

En el caso docente serían relaciones con la instrucción moral como disciplina, con la educación como gente para el gobierno de la población y con la gestión de competencias para el consumo autónomo y su variable el emprendedurismo. Las políticas docentes como prácticas se corresponderían a una regularidad, una sistematicidad y una generalidad, que especifican la singularidad histórica de unas series determinadas.

Esta tesis demuestra como la docencia es resultado de condiciones históricas y políticas, que es una actividad social producto de una sofisticada red de estrategias y de prácticas gubernamentales sobre una población a la que la sociedad precisa sujetar a través de continuas normatizaciones, quizá por ello, la pieza social ‘docente’ no solo es reformada hasta el cansancio, sino que es disputada por las más diversas instituciones sociales bajo claros objetivos de gobierno: internacional, nacional, social, gremial, de la sociedad civil y hasta la sociedad en general, busca establecer permanentes orientaciones sobre el orden de los saberes, de los conceptos y de los objetos docentes, tanto así, que es bastante conocido en los ámbitos de las ciencias sociales, que la mayor producción de discurso en América Latina, después de la pobreza sean los profesores.

Desde la definición de lo que son, hasta la más fina de sus prácticas se les procura diagnosticar, organizar, reglamentar, normatizar y disponer de una renovación periódica de sus dispositivos educacionales y de sus haceres prácticos; de preestablecer las formas específicas de su sujeción, con ello, nuestra sociedad intenta garantizar el gobierno de la docencia, tornar esta población, en objeto e instrumento, modalidad de gobierno social, pero con ello, deja planteado un espacio donde las más distintas estrategias y tácticas se enfrentan como gubernamentalidades.

Inquirido de este modo, la docencia no sería más que la invención histórica de determinadas series de prácticas políticas, y por lo tanto, sus problemas centrales no se hallarían fundamentalmente en la mejora de las categorías de formación, carrera, calidad, evaluación o en el conjunto de las luchas reivindicacionistas. Lo que estaría en juego en las políticas docentes tiene que ver más con las modalidades gubernamentales de formación de verdad sobre una población social específica, se trata más bien, del problema de gobernar al docente, de gobernar al otro y a la sociedad general.

1.3 Del análisis epistémico de la docencia

En este apartado desarrollaremos tres utensilios epistémicos: primero, uno analítico que describe algunas de las formalizaciones políticas sobre la docencia, a través del cual los discursos se ordenan para producir efectos de verdad y de poder. El segundo, para producir un análisis en el que se reconozcan ciertas *epistemes* en la desnudez de la formación de sus discursos. Tercero, exhibir los segmentos discursivos que componen ciertas maneras por las que se ordenan las verdades en épocas determinadas, para mostrar cómo se forman los conceptos, objetos y discursos que dirigen estrategias hacia el espacio social, con el interés de aplicar sus voluntades de poder sobre las poblaciones docentes.

La adaptación de aquel aparato analítico que hacemos referencia sería aquella que se interesa en la descripción de las formas de producción de verdad en nuestra sociedad, que exhiba las violencias efectuadas por la historia y la política a través del interés de sus acciones en imponer valores cuando se trata de la producción de ciertos saberes que constriñen las diferentes formas de la existencia de los objetos, los sujetos y el conjunto de procesos de relación social cuando se trata de delimitar la actividad docente.

Aquella actividad analítica sería entonces la descripción histórica y política del saber (Foucault, 1979; 1996), actividad constituida por el reconocimiento de las condiciones de surgimiento, existencia y desaparición de los discursos y las prácticas políticas de la docencia. En torno a las condiciones de surgimiento, describiría las bases de constitución de un saber en un momento histórico determinado. Con relación a la existencia discursiva: sus permanencias, perpetuaciones, sus continuidades, recurrencias y modificaciones. En cuanto a las formas de desaparición, reconocer las maneras propias y los contextos de sustitución o no por otros discursos.

El *análisis epistémico* de las políticas docentes trata, entonces, de describir el conjunto de las relaciones históricas y políticas por las cuales se producen determinados discursos ‘verdaderos’ sobre docentes y de cómo éstas relaciones, en un momento dado, por ciertas tiranías en la formación del saber, otorgarían determinadas formas a los objetos, a los sujetos y, a su vez, como este saber produce determinado conjunto de verdades, formas de sujeción y tipos de prácticas. Casi que sería una repetición escribir que la actividad analítica que referimos, estudia las formas por las cuales se produce el ordenamiento de un conjunto determinado de saberes

sobre la docencia. Para ello, analiza las condiciones de presencia histórica así como las circunstancias internas y externas de formación, emergencia, existencia, permanencia, recurrencia y/o desaparición.

Solo por especificar un poco más, a este aparato analítico no le interesará encontrar la continuidad de las grandes ideas de la historia de la educación, ni describir la positividad sistémica de la función social del docente; tampoco, bajo la sombra de cierto humanismo de no más de tres siglos, considerar al hombre como protagonista y héroe fundador de los acontecimientos y la historia, ni como “cogito” fundador y dueño de la razón (Foucault, 1968: 334), no se ensalzará la actividad pedagógica como una de las banderas excelsas de la filantropía: menos aún referirnos a un método de interpretación, por lo tanto, el docente ni es la figura social heroica ni culpada de la transformación o no de nuestra sociedad.

El aparato analítico sí pretende analizar condiciones de existencia y procura reescribir los discursos como acontecimientos que se manifiestan en distintos lugares y por medio de diferentes modalidades con las cuales se exteriorizan y producen políticas. Tales exteriorizaciones son las que conforman los límites de los discursos, es decir, a través de las instituciones sociales, de sus técnicas, de sus procedimientos económicos, políticos, de cómo efectúan sus relaciones sociales, de cómo dan lugar a determinados discursos, formas de la verdad sobre la docencia y modalidades de poder (Castro, 2004).

En fin, para no extenderse en aquello que está ya expuesto con mejor claridad por M. Foucault, en el libro *La arqueología del saber* (1979), digamos, después de realizar esta breve descripción de la actividad de análisis epistémico y de algunos de los vectores que atraviesan este esbozo metodológico, que nos encargaremos de la descripción de los ordenamientos y de las estrategias histórico/políticas utilizadas por los discursos que se apropian o que integran la docencia, que hablan en su nombre y cómo la definen.

En la breve descripción de la actividad analítica que pretendemos desarrollar, precisamos llenar algunos vacíos conceptuales y metodológicos como serían entre otros, la definición y utilización que haremos de los conceptos de enunciado, de discurso, de los elementos que contienen, sus características, modalidades de expresión y uso. Así mismo, del saber, de las prácticas discursivas y no discursivas, de la formación de objetos, de disciplinas, hasta descender con algunos ejemplos histórico/políticos a la metodología de análisis del discurso de las políticas docentes como formas prácticas de verdad social.

Antes de poner a prueba si esta metodología puede proveer algunas herramientas útiles para demostrar el proceso de formación de las políticas docentes, aclaremos el nivel de los conceptos como conformadores de las condiciones de existencia de problemas, quizás, a la manera descrita por G. Canguilhem en su llamado de atención sobre la necesaria precisión epistémico-metodológica en las investigaciones: “definir un concepto significa formular un problema” (Canguilhem, 1971: XVII).

Presentar un problema significa el “ejercicio conceptual de plantearlo y, de ser posible, posteriormente resolverlo” (1971: XIX). Esto, en análisis de política, se concatena con la descripción de las maneras por las cuales un comentario, una argumentación, una deliberación, una agenda, un programa, una protesta, una disciplina, una práctica no discursiva es presentada como problema o como una parte de este; quizá también como posible alternativa de solución.

Plantear epistémicamente un problema es esclarecer cómo se apropian del mundo nuestros discursos, cómo se forman sus objetos y sus instrumentos, con el ejercicio de la conceptualización de nuestro pensamiento sobre los objetos, sujetos, procesos, técnicas y acciones en los campos de materialidad en los cuales surgen, son implementados o se desarrollan. Por lo tanto, se asiste al tránsito de la inexcusable precisión epistemológica de los conceptos como requisito necesario para formular un problema, hacia un análisis epistémico como aparato analítico de las reglas de formación de las distintas positividades sobre los docentes que, más allá de describir determinados conceptos y formular problemas desde el orden exigido por los saberes, exhibe como estos dominios exceden las exigencias internas de las disciplinas, tornándose en exterioridades que pretenden dominar el conjunto de las prácticas sociales.

Describamos inicialmente, que el objetivo perseguido por nuestro análisis del discurso consiste en el estudio de las condiciones de formación de nuestras formas de saber y de verdad sobre la docencia. En este sentido, no se corresponderá con el análisis lingüístico ni del lenguaje, tampoco con sus formas comunicacionales, mucho menos etnográfico, ni funcional, ni hermenéutico o interpretativo; como tampoco analiza sistemas cognitivos o de pensamiento, no hace historia de las ideas.

En el análisis del discurso propuesto, se trata de la descripción del conjunto de reglas de formación de los saberes. Entendiendo por reglas todas aquellas condiciones, factores, normas, valores y estrategias por las cuales una sociedad construye ciertos ordenamientos con la pretensión de conformar positividades, discursos y prácticas no discursivas.

Nos alejamos un poco de los tipos de estudios mencionados, para mostrar cómo el conjunto de condiciones de existencia históricas y políticas, manifiestas a través de instituciones, de procesos económicos y de relaciones sociales, pueden dar lugar a ciertos tipos específicos de discurso (Castro, 2004: 40) sobre los docentes, y como “los discursos no apenas reflejan o representan entidades, relaciones y prácticas sociales, ellos las construyen”¹⁶ (Fairclough, 2001: 22).

Desde un cierto ejercicio de riesgo y de manera sucinta, hemos realizado una descripción bastante resumida y, tal vez por ello, no menos clara del concepto de *analítica epistémica docente*. Describamos los elementos que utiliza, o sea, las herramientas para el análisis del discurso, así como la metodología empleada. Para ello, procuraremos responder preguntas como: ¿Qué son los docentes desde el análisis del discurso arqueológico? ¿Cuáles son y en qué consistirían sus elementos, es decir, instrumentos? ¿Cómo se desarrollaría este tipo de análisis?

Para realizar esta tarea, el análisis del discurso, a nuestro entender, propone tres unidades de análisis: la primera, las unidades de formación de los saberes docentes que comprende las herramientas y los instrumentos de análisis; la segunda, las regularidades discursivas sobre docentes que se refiere a las condiciones de formación del discurso, aquellas por las cuales el discurso se forma y nos forma; y la tercera, las prácticas discursivas y no discursivas, o sea, aquellos espacios y relaciones sociales en los cuales se efectúan la materialidad de los discursos.

Estas tres unidades de análisis obedecerían a dos lógicas de formación discursiva, la primera: la formación de los acontecimientos enunciativos, que significan la manera como un discurso define sus objetos, conceptos y estrategias y la formación de discursos y prácticas, que se correlacionan con las condiciones de emergencia, delimitación y especificidad de los discursos en los campos de aplicación.

1. 4 De los enunciados como unidades de los saberes docentes

Describamos un poco los componentes de análisis del discurso sobre los docentes que proponemos, para las unidades de formación de los saberes docentes. El primer elemento de análisis a reunir es el de los *enunciados*. No se corresponderán directamente con la relación

¹⁶“os discursos não apenas refletem ou representam entidades, relações e práticas sociais, eles as constroem”. Trad. del autor.

cercana entre textos y discursos docentes que le otorga un significado a la unidad gramatical en el ordenamiento lingüístico de la composición de la frase (Charaudeau & Maingueneau, 2008: 195). Tampoco sería “el encadenamiento lógico de las preposiciones que conforman la lógica de lo que puede ser dicho, el speech act” (Foucault 1979: 137). No se reduce ni a la frase ni a la preposición. No es meramente un análisis de la unidad del lenguaje. No es sintáctico ni semántico exclusivamente, por lo tanto, no obedecería exclusivamente a un análisis lingüístico, tampoco a un análisis de historia de las ideas.

El enunciado, entonces, “tiene que ver con la irrupción de los acontecimientos, con la composición de los signos gramáticos y lógicos en una función relacional, se refiere a objetos e implica sujetos” (Castro, 2004: 164). Su función no es simplemente teórica, actúa en un campo funcional, correlativo e implicado en ciertas materialidades. Es “un elemento en función en un campo de coexistencia” (Foucault, 1979: 145), tiene una actuación verbal y una implicación con acciones discursivas y no discursivas (Zuluaga, 1987), que son del orden de la construcción de conceptos para construir, modificar o desaparecer objetos, sujetos, conceptos y sus relaciones sociales, el enunciado es una unidad en relación con otras, con objetos, discursos y prácticas:

“puede no estar oculto, y pese a ello no es visible; no se ofrece a la percepción como el portador manifiesto de sus límites y de sus caracteres. Se requiere cierta conversión de la mirada y de la actitud para poder reconocerlo y considerarlo en sí mismo. Tal vez sea lo demasiado conocido que se escabulle sin cesar, tal vez sea [una] transparencia demasiado familiar” (Foucault, 1979: 145).

En la *Arqueología del saber* (1979), Foucault describe el enunciado como el “átomo del discurso” (p.33), sin embargo, no limita su existencia a su condición textual, gramatical o de lenguaje, ni limita su identidad a la caracterización genérica de una determinada época, sino que lo propone en relación con una función de existencia; el enunciado no se correspondería únicamente con la formación e interpretación de signos del lenguaje, “lo más que hace es utilizar esos signos para indicar cosas, y ese más, los hace irreductible a la lengua y a la palabra. Ese más es el que hay que describir” (Foucault, 1979: 81).

Los enunciados harían parte de una unidad en medio de una dispersión frente a su condición de existencia temporal, disciplinar; pero en relación con una materialidad que es correlativa a la formación de conceptos, a la teorización o interpretación, tendría que ver con las posibilidades epistémicas de apropiarse de un objeto, de un evento o fenómeno para mudar esa realidad acorde a voluntades e intereses materiales propios. Allí es donde un concepto se acerca a

un problema y plantea su posible solución, en la propiedad intencionada de apropiarse del objeto y de los sujetos y las prácticas que conceptúan sobre él.

Podríamos afirmar que si bien los enunciados son signos de lenguaje en tanto contienen significados, estructuras semánticas y signos de discursos ya dichos, no hacen parte única de los contenidos y las representaciones. No conforman meramente el análisis lexical, sino que exceden este ámbito para formar parte de los objetos, de los sujetos y de sus relaciones a través de las cuales hablan. El propósito de su existencia está en la relación que establecen con las cosas, en la voluntad de poder sobre ellas, en su posibilidad de dominio, de apropiación y de aplicabilidad o no.

Esta orientación hacia la materialidad le otorga al enunciado su carácter de acontecimiento. El enunciado conforma, entonces, las condiciones de existencia de los discursos y para ello, deberá repetirse en determinado discurso, referirse a objetos e implicar sujetos. Si bien puede estar formado por una frase o por una proposición, no se limita ellas; por lo tanto, no es lógico ni gramatical, es “un elemento en un campo de coexistencia” (Foucault, 1979: 183) del discurso y de la práctica no discursiva. Hace parte de “un conjunto de reglas anónimas, históricas, siempre determinadas en el tiempo y el espacio, que han definido para una época dada, y un área social, económica, geográfica o lingüística dada, las condiciones de ejercicio de la función enunciativa” (Foucault, 1979: 353).

Los enunciados según Foucault no solamente se hallan en correspondencia con una época de formación propia, no solo habitan en un tiempo determinado: hacen parte de los problemas y de las soluciones que otras generaciones, de manera específica, plantean como respuesta a situaciones de su tiempo (Foucault, 1979: 131). Y como fue descrito arriba, no se agota a su función gramatical, como tampoco en la lengua ni en el sentido, están relacionados con formas de aplicabilidad funcional que los sujetos de cada época hacen y cómo son construidos a partir de ellos. El enunciado, entonces, es aquel acontecimiento histórico sometido a un juego de reglas que, “como un conjunto de estrategias, forma parte de ciertas prácticas sociales” (Foucault, 1996: 17).

El enunciado, por lo tanto, no existe en sí mismo, insiste Foucault (1979), sino entre un juego de relaciones, está disperso a veces como concepto de disciplinas disímiles y otras, reunidos por medio de un interés por modificar cierta materialidad con la que coexiste. Sería, en

otros términos, aquella unidad del discurso sobre la que recae una existencia relacional en función de las cosas, los objetos, los procesos y las acciones.

Además del enunciado ser aquella unidad que significa y que otorga sentido, contiene una función de existencia, de correlación con las condiciones por las cuales aparecen unos conceptos y no otros en su lugar. Tiene un campo de emergencia, unas instancias diferentes de objetos, sujetos y prácticas implicadas sobre un juego de relaciones, de delimitaciones que lo hacen más perteneciente al conjunto complejo de condiciones de exterioridad, que al de su propia lógica interna, sea esta, lingüística, lógica o proposicional.

A manera de síntesis, el enunciado es la relación de condición de existencia del saber con la materialidad de los acontecimientos, es fundamento, “átomo” del discurso y elemento de la acción de los hechos.

1.5 El enunciado como condición de existencia de políticas docentes

Si el objeto es describir una analítica de las epistemes presentes en los discursos políticos sobre los docentes como aquel conjunto de formación de estrategias elaboradas por ciertas formas de saber y de modalidades de poder: ¿Cómo llevar a cabo aquella descripción de los enunciados, cómo reconocer un enunciado de un concepto y/o de una palabra? ¿Cómo mostrar el campo de dispersión en el cual ellos, de acuerdo con ciertos procesos, se tornan en elementos de ciertos discursos políticos docentes?

De todo aquel conjunto de acontecimientos de existencia de los enunciados ocurridos en la formación de un saber específico, que denominamos políticas docentes, describiremos dos ejemplos del conjunto de condiciones de existencia de este discurso. Para el caso, nos referimos al enunciado *docencia* y al enunciado *trabajo*.

Algunos de los documentos consultados sobre políticas educativas, correspondientes al periodo 1919-1938 de entre las dos Guerras mundiales (1914-1918, 1939-1945) exhiben cierto conjunto de acontecimientos enunciativos que manifiestan la emergencia de una renovada positividad exigida a la docencia: aquella “labor deberá corresponderse a una labor pedagógica” (Unesco, 1979: IX). Por su parte, instituciones como la Oficina Internacional de la Educación (OIE), “organismo privado” (Unesco, 1979: XI), constituido el año de 1925, por el instituto educativo francés, “Instituto J.-J. Rousseau”, a partir del año 1934, celebra en Ginebra una serie

de reuniones anuales: las “Conferencias Internacionales de Instrucción Pública”. De estas sesiones, surgió un conjunto de “recomendaciones dirigidas a los Ministerios de Instrucción Pública” (Unesco, 1979: XI). La recomendación “N° 4 de 1934, *Del personal docente*” expresa la necesidad de conformar unos principios pedagógicos que formen: “una especie de Carta o Código Internacional de Instrucción Pública, una valiosa suma de doctrina pedagógica” (OIE, 1944: IX), que se constituya en vía disciplinar y política para “prestar grandes servicios a los educadores y a las autoridades escolares que deseen inspirarse en ellas” (OIE, 1944: IX).

Se precisa así la base de un cuerpo de “doctrina pedagógica” que fuese eje de inspiración para la labor de los educadores y de las autoridades escolares. Parece ser, entonces, que este acontecimiento marca, para la historia de las políticas docentes, una primera discontinuidad: el acontecimiento enunciativo, pedagogía para la docencia, es condición necesaria para el ejercicio de la labor del profesor. La pedagogía como orden de saber que adquiere importancia a través de *Recomendaciones Internacionales* para los gobiernos y, de manera específica: manual guía y orientación para los docentes. A partir de allí, la actividad docente deberá constituirse desde una renovada positividad, en una “suma de doctrina pedagógica”, la cual, como propuesta de la OIE, para la docencia de mediados de siglo XX, y bajo la dirección de J. Piaget, colocará como eje de labor la importancia de que las “investigaciones de educación comparada pueden prestar y apoyar, en grandes servicios a los educadores” (OIE, 1944: IX). El cuadro enunciativo se conforma, por lo tanto, entre pedagogía, formación docente y educación.

Interesa, para este aparte epistémico, describir cómo se constituye el enunciado *pedagogía* en un valor discursivo para el desarrollo del ejercicio de enseñar, el cual no solo se torna en eje del discurso docente, intermediado por la formación de un “cuerpo de doctrina” que articula cierto conjunto de postulados científicos, sino que, además, es guía para el ejercicio de la labor de docentes y autoridades, esto es, debe dirigirse a una población, docente y de este, a la general. Aquel llamado parece pretender la voluntad de instaurar la pedagogía como guía coherente que deberá ser ejecutada por los docentes.

Adicionalmente, la OEI (1925), tiene como tarea la elaboración de “información y suministro de documentación pedagógica a los educadores de numerosos países” (OEI, 1958: XII). Esta recomendación sobre la necesidad de involucrar la pedagogía en la enseñanza, no solo obedece a una modificación de los contenidos epistemológicos de un hacer, aquellos cambios

también significan acciones políticas del discurso que mudan prácticas, que son políticas educativas que generarán otras, como son las reglamentaciones, las normas, y las leyes.

Aquí importa describir el régimen enunciativo de la pedagogía como campo que involucra un conjunto coherente de objetos, sujetos y saberes que conforman el conjunto de prácticas docentes y administrativas docentes que regirán una cierta economía del ejercicio de enseñar, de sus formas de trabajo, de un conjunto de normas y contenidos epistémicos que orientarán ciertas prácticas desde la pedagogía como enseñanza o como educación. Tal enunciado pedagógico significa la emergencia de una discontinuidad, de un corte, de una nueva ruptura en la configuración de las políticas docentes. Es un juego de reglas discursivas que definen y hablan sobre el docente, que forman el nuevo conjunto de sus saberes y límites políticos.

¿Cuáles eran aquellas políticas docentes que fueron discursos y prácticas antes de este periodo y cuáles políticas docentes comprendían? Esta es otra pesquisa por realizar y que está comprendida por los dispositivos de la docencia como enseñanza cristiana. En este caso, delimitamos nuestro interés en la recurrencia de una discontinuidad en un discurso pedagógico que renueva la actividad docente, mediante recomendaciones que destacan la importancia y la necesidad de instaurar un cuerpo epistémico docente basado en el orden de saber de la suma de doctrina pedagógica como deber hacer de los docentes.

Sin embargo, desde la voluntad de exhibir cómo los enunciados construyen aquellas formas ordenadas de los saberes y de las prácticas no discursivas, describimos otro ejemplo: la *“Recomendación relativa a la situación del personal docente”* (OIT-Unesco, 1966) exhibe un desplazamiento de aquel “cuerpo de doctrina pedagógico” (1934), hacia una especificidad por el establecimiento de las categorías basadas en el conjunto de conceptos sobre las condiciones de trabajo. Entre ellas: “la formación, la carrera, la remuneración, etc.” (OIT-Unesco, 1966: 9) que, a la manera de conceptos-acontecimientos, demarcan el cambio enunciativo del objeto docente, la discontinuidad en las formas de objetivación de un discurso sobre los docentes, como construcción de una positividad con una nueva orientación y, a su vez, una modificación en las técnicas políticas de regulación de sus prácticas. Es decir, la producción de un discurso, de una cierta renovada episteme sobre el docente, para reglarla de una manera distinta, de la pedagogía, como recomendación del hacer docente, al conjunto de reglas y de ordenamientos de cómo ese hacer es reglado, como deberá ser su formación, su carrera y remuneración.

Aquel régimen enunciativo, aquella elaborada rejilla de positividad produce la diferenciación de la docencia desde regímenes enunciativos distintos: la docencia como oficio y como profesión. Se puede ir aún más lejos y suponer que aquellos dispositivos conceptuales hacen de la docencia un hacer como ocupación. Para la definición como oficio, se efectúa basados en la experiencia experiencia/asignación, y como profesión, fundamentada en el ejercicio de una labor. Agregamos a la docencia un tercero –que analizaremos más adelante–: un régimen de estrategias profesionales basadas en la eficacia.

Interesará, por lo tanto, detallar las mudanzas enunciativas, sus persistencias y disoluciones, que determinan el carácter de semiprofesión o no, ya que, nótese bien, intentamos ejemplificar nuestro dispositivo metodológico y su funcionamiento en la descripción de las discontinuidades y regularidades de las políticas sobre los docentes.

En los ejemplos anteriores a la descripción metodológica, hemos presentado una regularidad enunciativa de las políticas docentes a través de la exhibición del régimen de sus objetos, de los conceptos que la nombran y de las estrategias por las cuales se validan como positivities u ordenamientos de la labor docente como saber y verdad para las políticas educativas referidas a los docentes en unos planos de emergencia determinados, con una delimitación espacio temporal, discursivas y con especificidades propias a la formación de un saber político docente.

Lo que hemos realizado, entonces, no es más que intentar describir brevemente unas regularidades enunciativas y los planos en los cuales aplica unos límites discursivos, pedagógicos, económicos y políticos que procuran conducir y gobernar sus prácticas.

Del conjunto enunciativo que nombra la docencia, que la reúne en un grupo de conceptos coherentes que define y regla su ejercicio, que la normatiza a partir de la conformación de ciertas discursividades, que la conceptúan de una y no de otra manera; para nuestro caso, una *primera discontinuidad* surgida desde la rejilla de dispersión pedagógica y psicológica (Piaget, 1944), conjunto enunciativo que nombra la docencia, que la reúne en un grupo de conceptos coherentes, que define y regla su ejercicio, que la normatiza a partir de la conformación de ciertas discursividades, que la conceptúan de una y no de otra manera; una *segunda discontinuidad* es desde las condiciones socio-económicas, de la economía del trabajo (OIT-Unesco, 1966), y una *tercera discontinuidad* desde las formas de docencia como estrategia profesional basada en la eficacia en la última década del siglo XX y la primera del siglo XXI (1990-2000).

Para el caso de esta tercera fase, se puede demostrar cómo una época despidió aquel docente trabajador que funda su labor sobre la ética ciudadana de sí y en sus alumnos, con el propósito de una enseñanza en el cual sus estudiantes intervengan en el mundo modificando su hacer por nociones como calidad, gestión, desempeño, competencias, evaluación, eficiencia, eficacia, optimización, etc.

Sea, pues, a manera de breves ejemplos, que pretendemos describir discontinuidades de los acontecimientos enunciativos con relación a los diferentes regímenes de orden de la docencia, es decir, describir diferentes juegos de reglas, de discursos que definen unas políticas docentes, de acuerdo con las mudanzas sociales a formas de disolución del saber, de las estrategias y tácticas políticas.

1. 6 Discursos docentes: orden de saberes y de prácticas

El poder político no está ausente del saber, por el contrario, está tramado con éste.

(Foucault, 1996: 59)

En la primera parte del análisis del discurso arqueológico definimos como unidad de formación del discurso el enunciado, conformado por los componentes/instrumentos de análisis; luego encontramos, el discurso, para Foucault (1979) es todo aquel sistema ordenado de saber que tiene como objetivo establecer una voluntad de verdad que produzca o modifique las prácticas, por lo tanto, corresponde a un régimen u ordenamiento de una positividad, constituido por unas reglas de verdad, desde una voluntad política y sobre unos planos de materialidad. Al respecto:

El discurso “no es un encadenamiento ni lingüístico ni proposicional de razones” (Charaudeau, 2008: 168), aunque contenga una unidad lingüística como la frase, su sentido no se limita al estudio de su ordenamiento lógico en un sistema lingüístico determinado. Tampoco es un método retórico de estudio discursivo de la verdad, es decir, no corresponde a la “facultad de discernir en cada circunstancia lo admisiblemente cierto” (Aristóteles, 1354 b/1355 b). En este sentido: no obedece a la construcción de un modelo de argumentación que demuestre la verdad, no es netamente epistemológico, no es una retórica forense, juez de lo cierto o no, su tarea no es la interpretación ni procurar lo verosímil, no busca persuadir, exhortar, mucho menos elogiar ni

demostrar, no pretende construir una serie de argumentos narrativos para deliberar sobre una moral de lo adecuado o no, de lo bueno o lo malo, de lo cierto o de lo erróneo.

Además, el discurso objeto de la arqueología no obedece a un estudio del lenguaje ni del habla, no es análisis retórico ni hermenéutico, no es método de análisis de la unidad lingüística de la frase como tampoco es guía para el análisis de la lengua y su argumentación retórica.

Para la analítica epistémica, el discurso consiste en “definir un conjunto de condiciones de existencia” (Foucault, 1979: 198), de reglas de formación de objetos, de conceptos y de estrategias sometidos a planos de emergencia, de delimitación y de especificidad. El discurso es “aquello que se dice en un tiempo y en un espacio socialmente determinado de algo” (Foucault, 2010: 254), bajo la pretensión de que ese ‘algo’ se torne en una práctica social de verdad.

El análisis arqueológico, al tomar partido por las condiciones de existencia, ese aleja de: ciertas explicaciones reduccionistas que explican los acontecimientos a través de razones como la tradición, el espíritu de una época, la identidad o las influencias del pasado; de aquellas consideraciones que le otorgan las causas a un origen mítico perdido en el tiempo de la historia, y de las influencias de un autor fundador que desde tiempos pasados incidió en los desarrollos del presente.

La primera etapa del análisis discursivo: el “trabajo negativo” (Foucault, 1979: 33), comprende estos tres alejamientos arqueológicos de la historia como tradición, como efecto de un fundador originario o precursor y como influencia.

La segunda etapa del análisis discursivo corresponde a la formación de objetos, conceptos y estrategias. Para la formación de objetos, propone que antes de la “denominación del lenguaje o de la lengua en la sustantivación de algo” (Charaudeau, 2008: 351), el objeto tiene que ver con las condiciones de existencia por las cuales ciertas entidades lo nombran, le asignan propiedades y lo definen. A este conjunto de condiciones por las cuales una sociedad identifica sus objetos, Foucault (1979) lo define como aquel determinado juego de reglas por las cuales las entidades especifican, identifican y diferencian los objetos. Y el acuerdo por el cual se define lo que se habla, sea este un tema, un objeto, un comportamiento o un tipo singular de sujeto, tiene por condición de existencia el hecho discursivo que lo designa, lo individualiza y lo nombra como práctica social de verdad.

Los objetos son formados por el conjunto de relaciones de existencia entre saberes, instituciones y prácticas sociales que “registran, analizan, delimitan y describen” (Foucault, 1979:

66) de acuerdo a ciertos tipos de premisas, de umbrales de pensamiento, de formas de conceptualización, de protocolos de formulación, entre otros. En fin, los objetos son definidos por sus condiciones de existencia y en estas surgen, en unos tiempos determinados, en unas instancias que los delimitan y en unos usos para los cuales se especifican.

Para Foucault (1979), estas tres propiedades son las que caracterizan la formación de objetos: superficies de emergencia, instancias de delimitación e instancias de especificación. Esto significa que, si bien los objetos están condicionados por su lugar de emergencia, por las entidades que les otorgan su significación, por la definición y por el uso de sus especificidades, también estarán condicionados por la dinámica de las relaciones sociales, de las instituciones, los comportamientos, las técnicas, los tipos de normas y la expresión singular de sus prácticas, etc.

El objeto discursivo sobre los docentes está sometido a un sistema complejo de reglas que presionan su existencia, describirlo equivale a “desplegar el nexo de regularidades que rigen su dispersión” (Foucault, 1979: 79). No es solo un problema de análisis lingüístico de su significación, se trata de saber cómo ha sido posible que la docencia haya y, aún continúe siendo tema de discurso psicológico, pedagógico, económico, político y social, y que si bien está “formado por signos; lo que hacen es más que utilizar esos signos para indicar cosas. Es ese más lo que los vuelve irreductibles a la lengua y a la palabra. Es el que habría que describir. (Foucault, 1979: 81).

A manera de ejercicio descriptivo, o sea, a nivel de la analítica epistémica del objeto que inquirimos, las políticas docentes tienen como condición de existencia tres superficies propias de emergencia: pedagógicas durante la primera mitad del siglo XX; políticas de desarrollo humano durante la segunda mitad del siglo XX; de gestión profesional en una sociedad de competencias de mercado para inicios de siglo XXI.

La primera superficie de emergencia se presenta en la mitad del siglo XX. En 1934 específicamente, se da la ‘reorganización del oficio del docente’. A los Estados, se les recomienda incorporar una “suma de doctrina pedagógica”, se reorganiza la actividad docente a partir de la reorganización de la instrucción pública, que tiene que ver con la reorganización gubernamental de una episteme que define como marco a una población específica: *personal docente*, con unas disciplinas afines a partir de las recomendaciones de la OIE. La pedagogía y la psicología se tornaron en guías disciplinares de esta mudanza para definir las políticas sobre el tipo de práctica docentes, así como para la administración educativa del docente y de la población,

políticas dirigidas a los ministerios de instrucción pública, por lo tanto, se delimitan la relación con los saberes como verdades sobre la docencia y con los poderes en tanto, orientación de prácticas.

La emergencia de estos discursos reúne la formación de objetos, conceptos, discursos, instituciones internacionales, ministerios, estrategias y técnicas de gobierno de la docencia, unas exigencias económicas y sociales que demandaron determinadas singularidades en la formulación de prácticas políticas sobre la docencia en Colombia en el periodo citado.

Los ejemplos siguientes son muestras breves que expresan tres discontinuidades en los regímenes políticos docentes:

Entre las instituciones clericales, los Estados republicanos y las asociaciones mutuales, conformaron un maestro-instructor de la moral hasta finales de la segunda década (1920) del siglo XX. La docencia como profesión, es el resultado de la definición de objetos, conceptos, estrategias y prácticas basadas en un discurso de entre las disciplinas: psicología, sociología, historia, antropología, medicina, biología, etc. Definida como campo para la formación de docentes. De otro lado, se manifiesta la definición administrativa de la actividad a partir de la formación y la carrera se constituye la aparición de la docente como personal.

Un *segundo ejemplo* que exhibe la superficie de emergencia del objeto políticas docentes es la alianza entre la Organización Internacional del Trabajo (OIT) y la Unesco (1966) en la conformación de un conjunto de recomendaciones para los ministerios de instrucción pública. Se producen una serie de “normas internacionales para docentes: desde el nivel de preprimaria al de secundaria en cualquier establecimiento escolar, ya sea público o privado, ya se trate de enseñanza académica, técnica, profesional o artística” (OIT-Unesco, 1966: 8), especificando que los docentes, hacen parte de cierto “capital humano para el desarrollo” (p. 9) para el cual es preciso garantizarle condiciones profesionales, sociales, éticas y materiales, entre otras como: “Formación inicial y permanente, contratación, carrera, procedimientos disciplinarios, libertad de cátedra, supervisión, responsabilidades y derechos, negociaciones gremiales y seguridad social” (p. 9). El maestro deviene ahora como profesor; no es que antes no existiese, es que políticamente, emerge como exigencia a los Estados por la OIT y la UNESCO: incorporación como funcionarios públicos con unos límites específicos de profesión. Esto no representa más que la discontinuidad y emergencia de la docencia desde la economía del desarrollo.

Un *tercer ejemplo* de estas superficies de emergencia de la docencia acontece a partir de las reformas educativas iniciadas en las décadas finales del siglo XX. Para este caso, citemos solo dos acontecimientos: la *Declaración Mundial de Jomtiem*, “Educación para todos” (1990), y el *Informe a la Unesco sobre la Educación para el siglo XXI*, coordinada por Jacques Delors (1996). En esta última, se especifica para los docentes: “profesionalismo, competencias, cualidades, posibilidades profesionales, motivación para una educación de calidad” (Unesco, 1996: 162). Para ello, el docente deberá: “estar abierto al mundo, contar con una pedagogía de los aprendizajes orientada sobre el hacer, relacionar la escuela y la comunidad” (p. 192).

Entre estas iniciativas internacionales, aparece, posteriormente, el proyecto “Profesores para la Educación para Todos” (Orealc/Unesco, 2000), que ingresó a los docentes en la nueva agenda de políticas públicas para los ministerios de educación de América Latina. Se inspiran en varios contenidos enunciativos como la necesidad de “nuevas demandas de capacidades docentes, currículos basados en el aprendizaje, educación de calidad y las competencias que involucren el ciclo político de aprendizaje con los actores docentes” (Orealc/Unesco, 2011: 11). Incluye a los docentes en las nuevas agendas políticas de los “procesos de calidad que emprendan el diagnóstico, mejoramiento y evaluación del docente como actor efectivo de la enseñanza y el aprendizaje” (Orealc/Unesco, 2011: 13). Afirmo, por ahora, que se corresponde con las nuevas formas discursivas y las nuevas modalidades gubernamentales.

Los ejemplos anteriores son muestras breves que expresan tres discontinuidades en los regímenes políticos docentes en los siglos XX y XXI: pedagógicas, políticas de desarrollo humano y competencia profesional en una sociedad de mercado.

En estas superficies de emergencia, hacen reconocer el haz complejo de formaciones discursivas y de relaciones en las cuales las disciplinas, las instituciones y las prácticas producen ciertos elementos y relaciones que pretenden conformar modalidades políticas de verdad sobre la docencia. Se despliegan toda una serie de acontecimientos que renuevan y modifican discursos políticos sobre los docentes: nuevos objetos formados por complejas relaciones entre el saber y el poder, por nuevas economías del poder cuando de los docentes se trata, las cuales hacen emerger ciertas mudanzas del objeto discursivo y de las prácticas de la docencia como verdad política.

Al referirse y definir determinado tema o materia, las reglas de formación de los conceptos las describe Foucault (1979) como el conjunto de aquellas propiedades por las cuales una sociedad o una entidad organiza un conjunto de enunciados, estableciendo sus formas de

sucesión, de coexistencia, de procedimientos de intervención, de persistencia e identidad. Por lo tanto, la regularidad de los conceptos aparece sobre superficies y situaciones sociales específicas de relativa o no discontinuidad con respecto a su tiempo.

La regularidad con la cual se muestran, permanecen y persisten formaliza un sistema de procedimientos, de indicaciones, de normas e intereses que, establecidos bajo un conjunto de argumentaciones, se ordenan en series para argumentar un discurso. Su función es analizar, demostrar y deliberar todo este entramado de la fundamentación retórica para dar sentido y razón a su voluntad de construir un dispositivo teórico y práctico de saber y de verdad que constituya una positividad basada en el análisis, la demostración y la aplicación práctica de sus principios teóricos. Esto es, más allá de la regularidad o la discontinuidad epistémica de sus usos o de la organización de sus fundamentaciones, consiste en exhibir que su objeto es incidir en las prácticas, renovarlas, modificarlas o fundar otras.

En nuestro objeto de pesquisa no podemos negar el trasegar de los conceptos por diferentes regímenes de políticas docentes, es decir, la docencia bajo un régimen de reglas establecidas desde el conjunto de los conceptos y las prácticas docentes en Colombia entre los periodos:

- ✓ 1903 – 1927: conformación del maestro instructor de la moral;
- ✓ 1932 – 1979: conformación del docente;
- ✓ 1982 – 2002+: conformación del educador y el profesional.

Cada una de estas discontinuidades describe diferentes dispositivos o modalidades políticas de la docencia, la manera en que sus elementos se relacionan, la forma en la cual se ordenan y establecen jerarquías y subordinaciones, las narrativas que usan, aquello que comentan, interpretan y formulan, sus mecanismos y procedimientos, las prácticas políticas de formación del maestro, del docente, educador, del capacitador y del profesional, –entre otras modalidades docentes–.

No es para construir un listado o para realizar una comparación. Se realiza para definir el tipo de discurso que forma como política de la verdad sobre esta población, la multiplicidad heterogénea de conceptos dispersos. Se efectúa, por ejemplo, para reconocer si la pedagogía fue más instrucción que enseñanza, si el docente se instruía instruyendo, es decir, si es objeto e instrumento para describir como él instruye en la moral y el civismo. Si trabaja para enseñar a

trabajar o se hace competente para que los otros innoven, aprendan y emprendan. Se hace para comprender el entramado complejo de las invenciones del saber y el poder como formas de verdad política de la docencia.

Por lo tanto, el docente es una ‘pieza’ gubernamental, un semigobernante gobernado. Esta forma característica de saber y de poder frente al límite de su saber es la que haría procurar y serle impuesto, por instancias y normas, las bases científicas y pedagógicas que orientan su práctica docente. Aquello no escenifica más que órdenes políticos específicos de verdad y de poder de la docencia, conformación de sujetos disciplinados de acuerdo con relaciones epistémicas, sociales, económicas y políticas.

En cuanto a las reglas de formación de las estrategias, describamos las que hacen parte de las elecciones teóricas efectuadas por la formulación de un discurso para constatar su grado de validez o posibilidad de ser puesto en práctica, más allá de la elección teórica de un método, de un enfoque o de una corriente, las formas de demostración son un conjunto de estrategias de aplicabilidad por las cuales un saber, al construirse, intenta orientar la práctica. En este sentido, tocará demostrar si las elecciones teóricas y prácticas de la discontinuidad pedagógica están más del lado de los objetos, de los conceptos o de las prácticas no discursivas.

De los objetos reconocerá las complejas relaciones de saber y de poder que configuran el docente en un determinado sujeto político, lo cual tiene que ver con el conjunto de instituciones –religiosas, gubernamentales o no, o de la sociedad civil, de los propios docentes, etc.– que lo nombran, lo determinan y lo limitan. O puede, también, tener una formación estratégica del discurso por los conceptos, en relación con diferentes disciplinas, los cuales asumiría para sí: una elección del discurso político docente desde la economía política, desde alguna de las teorías pedagógicas o, porque no, desde una red elaborada de sus propios conceptos.

Importa saber ahora los tres procedimientos de la formación de estrategias del discurso: primero, un conjunto de procedimientos para privilegiar voluntades en la construcción de saber, poder y verdad; son la disputa interna entre dos o más opciones por la pretensión de construir un discurso, “difracción estratégica” como la llama Foucault (1979: 107). Segundo, el juego de relaciones en las cuales es posible o no optar por la construcción de una elección teórica, “economía de la constelación discursiva” (p. 109). Tercero, la función de los discursos económicos, políticos y sociológicos en relación con la formulación de políticas educativas docentes, “función del discurso en las prácticas no discursivas” (p. 111). Lo cual significa que las

estrategias de formación del discurso de las políticas docentes se hallan en consonancia con las decisiones políticas y económicas de los gobiernos. Además, con la modificación de las prácticas y el hacer de la docencia, con las formas de dominio, pero también de oposición, de acciones de subjetivación con elección de ciertos procedimientos que, a la manera de mecanismos, buscan constituirse en soluciones ganadoras.

Para citar solo un ejemplo, del proyecto llamado *políticas docentes* llevado a cabo por la (Orealc/Unesco, 1996, Santiago de Chile), se desprenden algunas de las siguientes elecciones de prácticas no discursivas: el docente hace parte de las ‘políticas difíciles’ por su costo para los gobiernos, sus resultados a largo plazo y por las exigencias de calidad, por tanto, del discurso de las políticas públicas se desprende con relación a los docentes una política en la cual es “necesaria la implementación de sistemas o planes de gestión de la calidad; su diseño, implementación, monitoreo y evaluación” (Orealc/Unesco, 2011: 8).

En este breve ejemplo, observamos cómo se plantea todo un sistema de estrategias específicas que transitan, desde conceptos de ciertas disciplinas, las teorías sistémicas para administración y gestión, el “diseño integral o sistémico de las políticas educativas docentes” (Orealc/Unesco, 2011: 8), así como campos prácticos del ejercicio docente tales como la regulación de la formación, la selección, la carrera, la evaluación, los estímulos, etc., los cuales involucran la formación de mecanismos y relaciones estratégicas que toman para sus fines “políticas públicas hacia el sector docente y, en particular, la existencia de una institucionalidad encargada del diseño, implementación, monitoreo y evaluación de ellas” (Orealc/Unesco, 2011: 8).

Finalmente, se puede decir que existe una formación discursiva cuando puede definirse todo un sistema de formación de estrategias que coloquen en juego objetos, enunciaciones, conceptos y estrategias desarrolladas a través de prácticas discursivas y no discursivas que representan, –ya lo describiremos en otro aparte–, las superficies de emergencia, los planos de delimitación y de la especificidad de las políticas docentes.

Hasta aquí, realizamos la descripción de algunas de las herramientas del dispositivo de análisis arqueológico, exhibiendo como se constituye en máquina analítica de las formaciones discursivas y de sus prácticas, esto es, como nuestra sociedad privilegia la formalización de ciertos objetos, como elabora determinados conceptos y rejillas enunciativas y toma estrategias específicas para explicarse a sí misma y para demostrar dominios sobre el conjunto exterior de

materialidades a las cuales se refiere u obstaculizan la comprobación de su positividad o de su poder.

Intentamos diseñar una ruta metodológica coherente de análisis para demostrar como nuestra sociedad construye un objeto, un sujeto y sus relaciones, es decir, de ciertas regularidades y discontinuidades exhibidas por el archivo y sus documentos. Con algunos ejemplos quizá breves, intentamos mostrar las condiciones de emergencia, permanencia y desaparición de aquella formación discursiva que hemos denominado: *políticas docentes*, con la pretensión de exhibir las reglas de formación de algunos de sus enunciados, al manifestar cómo la sucesión de ciertos acontecimientos enunciativos puede convertirse en el objeto de discurso que puede ser registrado, y explicado a partir de los conceptos que elabora y las elecciones teórico-metodológicas que asume.

En fin, esta analítica del discurso describe el sistema de reglas de las políticas docentes como formaciones discursivas y prácticas con contenidos propios, con formas de articulación y con elección de estrategias. Lo anterior no asimila la analítica epistémica a cierta metodología epistemológica, ya que esta describe el conjunto de reglas por las cuales una sociedad establece, en un periodo histórico y en unos espacios determinados, las condiciones en que forma su discurso y a su vez, cómo el discurso forma esta sociedad.

Esto último conforma la práctica discursiva: la elaboración de los procesos y métodos por los que un saber se orienta hacia la constitución o modificación de las formas de racionalidad por las que los hombres organizan su hacer y por las cuales modifican su exterioridad. Conforman así un conjunto de “reglas anónimas, históricas, siempre determinadas en el tiempo y el espacio que han definido en una época dada, y para un área social, económica, geográfica o lingüística dada, las condiciones de su ejercicio” (Foucault, 1979: 198).

1.7 Políticas docentes como discurso

Una analítica que se corresponda al análisis y la descripción de la formación discursiva de las políticas docentes describe los regímenes de reglas y sus condiciones de existencia. Ello significa no solo exhibir las formas de recolección de datos, el proceso de sistematización de las fuentes y sus tipos, los procedimientos de documentación y archivo, etc., también representa poner a prueba la veracidad de las condiciones existencia de un conjunto de enunciados, de unos

determinados objetos, de unos conceptos específicos y de unas elecciones estratégicas que han dado lugar al conjunto de todas aquellas características políticas que hoy dan forma a lo que nuestra sociedad ha denominado en sus diversas formas verídicas de la docencia, de ellas, nos interesan las condiciones políticas de formación, existencia, transformación, correlación y desaparición de este discurso como plano de saber y práctica gubernamental de esta actividad.

Elegimos realizar un análisis de la formulación de prácticas políticas que conforman las políticas sobre los docentes –expuesta de modo sucinto en líneas atrás–, por tres razones: primero, porque permite describir aquellos saberes que dicen algo, que definen al docente en diferentes periodos, situaciones, espacios y tiempos discursivos –formular ciertas epistemes docentes–. Segundo, porque escenifica aquello que se dice de la docencia desde ciertas relaciones sociales, también económicas, políticas, etc., al permitir la exhibición de algunas de las prácticas políticas expresadas en leyes, reglamentos, en un conjunto de normas y acontecimientos dispersos: políticas docentes en tanto relaciones de poder. Tercero, porque quizás este sendero metodológico permita aproximarse a ciertas deducciones sobre algunos de los regímenes de reglas políticas que, formándose, dan forma al docente, que crean figuras docentes privilegiadas en épocas y espacios específicos. Esto es, exhibir cómo ciertos discursos políticos conforman la docencia, el conjunto de técnicas que elaboran, –de requisitos, de normas y reglas–, y las instituciones con sus formas de normalización y de gobierno, etc., donde interesa más el cómo funciona que el qué es.

En un contexto metodológico, por políticas docentes se entiende el conjunto de los discursos que la definen y que las referencian como unas formas de racionalidad y ciertas técnicas jurídicas, económicas y políticas que la configuran desde singularidades determinadas por ejercicios sociales específicos. Por consiguiente, la primera labor de investigación es reconocer la discontinuidad de discursos singulares sobre la docencia en tiempos y espacios determinados, de la formación de sus objetos, conceptos y estrategias, pero también de los criterios de su transformación, de la modificación de sus reglas, de sus operaciones, de las opciones teóricas, de los nuevos juegos de normas, etc. Finalmente, los criterios de correlación, las materialidades en las que se aplica el discurso, las relaciones sociales que se implementan.

Para el caso, es necesario exhibir el cuerpo de discurso y el conjunto de prácticas que definen las políticas docentes, pero también reconocer el tipo de prácticas discursivas y no discursivas que aparecen en cierto tipo de cuerpos documentales, en planos de emergencia, de

delimitación y de especificidad. Este cuerpo de discurso debe mostrar cómo aquellos discursos conforman políticas docentes, cómo las producen, cuáles límites enunciativos determinan temporalidades y cuáles son sus formas de permanencias y desapariciones como expresión de los diferentes discursos y materialidades sobre la docencia.

Sin embargo, podrá reprocharse, con toda razón, el que se haya delimitado, de una manera bastante breve, el objeto de las políticas docentes y, con mucha menos precisión, su método de análisis. Digamos, para comenzar, que el conjunto de lo presentado en las páginas anteriores hace parte de la selección de cierto conjunto de instrumentos un poco generales, a partir de los cuales determinamos los conceptos/herramientas para el efecto de precisar unas primeras operaciones, de definir de una manera clara ciertas coordenadas y marcar sobre un plano posibles rumbos. Se entiende, por lo tanto, que no pretendemos efectuar una investigación de la docencia desde categorías como vocación, trabajo, profesión y demás categorizaciones que relativas a la ‘cuestión docente’ las cuales parecen, en ocasiones, formar aguas tranquilas o terrenos sólidos para la corta tradición de innumerables trabajos, o quizá, sea solamente por la pura voluntad de no hacer lo mismo, quizás de no repetir. De lo que se trata, entonces, es de reconocer el funcionamiento de ciertas reglas discursivas, de determinadas prácticas gubernamentales que definen y conforman la docencia desde un ejercicio con pretensiones de unas ciertas verdades políticas determinadas por específicos momentos históricos y sociales.

1. 8 De la actividad genealógica: del orden del saber al orden del poder

La genealogía sería el método de análisis de la táctica, que, a partir de las discursividades pone en juego los saberes liberados del sometimiento que se desprenden de ellas.

G. Deleuze

Quizá he extendido un poco la descripción anterior para definir cierta analítica del orden, para reconocer algunas formas por las cuales se nos presentan ciertas verdades, sus formas de constitución, sus elementos, relaciones y propósitos por los cuales nuestra sociedad se obsesiona en saber, en reunir, analizar, ordenar, en modificar, en privilegiar ciertos objetos y en definir sujetos y estrategias que validan propósitos políticos.

El análisis epistémico es, entonces, la actividad analítica que exhibe las violencias del orden, sus formas de constitución y su actuar. Su tarea es anunciar donde emergen, permanecen o desaparecen las tiranías del saber y del poder que se ocultan tras la retórica argumentativa del discurso. Y su labor es describir las condiciones históricas de existencia de los discursos, alejándose de todo sueño teleológico, de toda influencia precursora, de todo anhelo antropológico y de toda transcendentalidad que parecen disfrazar las condiciones de emergencia de los saberes y de las prácticas de la docencia limitándola a una vocación, a un apostolado o a un trabajo.

Con algunos pasos metodológicos, pretendimos ejemplificar la formación del discurso de las políticas docentes al exhibir, brevemente, algunos ejemplos de políticas producidas por agencias internacionales. También intentamos, por el momento, mostrar objetos, conceptos y estrategias. Ahora, iniciamos una nueva jornada conservando las fuerzas y la voluntad de describir el juego genealógico del saber y el poder.

Si se describe que una episteme es un dispositivo compuesto por objetos, conceptos y estrategias, éstas serían las condiciones ‘internas’ de existencia para el discurso arqueológico. En otro sentido, la genealogía sería el conjunto de las condiciones ‘externas’ de existencia del discurso: se corresponde, entonces, con la descripción del funcionamiento del saber y del poder en contextos históricos específicos, con funciones y prácticas determinadas e involucra el análisis de las complejas relaciones del saber en términos de estrategias y tácticas de poder. De otro lado, la genealogía es la actividad analítica que describe cómo se ejercen ciertas estrategias discursivas y no discursivas y cómo distintas instancias sociales, en sus más variadas formas de relacionamiento social, pretenden imponer y determinar ciertos juegos de verdad.

Para dar un poco de orientación al propósito de análisis que pretendemos realizar, digamos que describiremos contenidos y herramientas de los análisis genealógicos: primero, porque es necesario definir con claridad los referentes conceptuales y metodológicos; segundo, porque comprendemos que para la genealogía Foucaultiana las relaciones entre el saber y el poder se traducen en distintas formas gubernamentales, esto es, en un “agonismo, en una especie de incitación recíproca y a la vez reversible (Foucault, 2010, IV:238), y tercero, porque serían estas formas de gubernamentalidad las que permiten algunas herramientas metodológicas para el análisis de las políticas docentes, de la conformación histórica y social de una actividad en la cual a ciertos sujetos se les ha otorgado por función el enseñar.

De esta manera, primero, ¿Qué tipo de verdad social es la que produce? Es decir: ¿En qué consistiría su episteme? Segundo, en planos históricos y políticos determinados por sus distintas relaciones sociales: ¿Cuáles son sus formas de saber y de poder? Y finalmente, ¿Cuáles de sus prácticas políticas exhiben en planos de realidad lo que ella es? ¿Qué tipos de subjetivaciones docentes produce?

La genealogía es, entonces, la analítica de los ejercicios de poder, esto es, de las estrategias discursivas y no discursivas. Por estrategias, entiéndase las “condiciones de ejercicio de los enunciados” (Foucault, 1979: 198), los límites geográficos, históricos, sociales en los cuales actúan ciertas funciones enunciativas, conformando un discurso con un determinado juego específico de reglas.

Nótese que por prácticas discursivas hacemos referencia a la aplicación social de un discurso en un contexto específico, sea por ejemplo, la aplicación de ciertos principios de una disciplina sobre una realidad determinada o sobre la oposición o una subjetivación por ciertos sujetos o grupos, para el caso de los docentes, sobre una práctica determinada. Y cuando nos referimos a prácticas no discursivas, hacemos referencia a cómo aquel discurso genera en su respuesta otro tipo de saberes, sean estos locales y/o subjetivos por parte de esa realidad a la cual se dirige.

La genealogía estudia las reglas de acción recíproca en torno a una relación social, relación que de por sí es política y constituida por relaciones consigo mismo y la verdad, relación de saber, relaciones de nosotros mismos con el poder y con la moral, última relación que es ética y estética. Pensar los docentes dentro de los límites de las políticas educativas, de sus prácticas discursivas desde planos epistemológicos propios de la sociología, la economía, las ciencias políticas, etc., con el objetivo de desarrollar un saber singular sobre el diagnóstico y la formulación de determinado problema, al definir el concepto, el objeto, el sujeto y sus prácticas, tiene que ver con la relación de aplicación de ciertos conocimientos y prácticas de las disciplinas sociales en la implementación de los asuntos educativos y las prácticas que realizan con ello tanto las instancias como los docentes.

Sin embargo, en aquellos procesos de implementación de una política, sea a través de programas y proyectos que se enfrentan a prácticas no discursivas que, elaboradas por la singularidad o la multiplicidad de ciertas comunidades o grupos humanos, reciben cierto tipo de propuestas, oposiciones o asimilaciones no esperadas por las disciplinas y por los saberes

oficiales, lo cual hace emerger ciertas prácticas no discursivas a través de algunos tipos de saberes locales, subjetivos que no, necesariamente, son fieles al discurso político imperante ni a su intencionalidad expresada en los programas o proyectos de política pública.

En este sentido, digamos que práctica es la puesta en función de los enunciados bajo las condiciones de existencia de cierta realidad, la cual se torna en su lugar de prueba frente a las distintas maneras de las relaciones sociales. Así, la genealogía se corresponde con el análisis de las estrategias discursivas y no discursivas, en tanto describe las luchas de estas relaciones por el ejercicio de imponer una y no otro tipo de prácticas.

Ahora, para el análisis genealógico como plano de estudio de las funciones enunciativas en los campos de prácticas, se sitúa sobre “el eje discurso-poder, prácticas discursivas-enfrentamientos de poder” (Foucault, 2001: 167). Para ello, Foucault (1996) propone tres instrumentos o herramientas de análisis: discontinuidad, sistematicidad y exterioridad.

Por el primero entiende la existencia de determinadas acciones y no de otras que conforman prácticas discursivas y no discursivas específicas, las cuales expresan, de un lado, aquello que los hombres “hacen y la manera en que lo hacen a través de formas de racionalidad que organizan las maneras de hacer” (Foucault, 2010:365). Por discontinuidad, se debe entender los niveles regulares de enunciados, que, bajo planos de realidad, no cesan de modificarse, de diferenciarse, formando otros conjuntos de otras prácticas que las caracterizan. Por lo tanto, señala Foucault (1979), el trabajo del investigador es distinguir los niveles enunciativos de cada una de las periodizaciones teniendo en cuenta las formas y funciones específicas de los enunciados, para así poder anunciar un determinado nivel. Discontinuidad se refiere, entonces, a la caracterización del juego de transformaciones específicas y que diferencian un nivel de prácticas de otro, conservando por nivel su especificidad, sus condiciones propias, su juego de reglas propio. Para ejemplificar brevemente, este trabajo realiza un análisis descriptivo de las transformaciones de las formulaciones del discurso político sobre los docentes, al caracterizar ciertas formas de la docencia en periodos determinados con unos grupos enunciativos que la delimitan y la definen, que forman modalidades docentes a partir de regularidades y recurrencias.

La sistematicidad consiste en la descripción de los ejes a través de los cuales las formas de saber establecen formas singulares de poder, es decir, la descripción del conjunto de prácticas, de cómo una práctica discursiva formaliza ciertas relaciones con lo otro y con los otros, escenificando ciertas relaciones singulares de ejercicio del poder.

En nuestro caso, describimos las formas mediante las cuales se constituyen ciertas racionalidades políticas sobre la docencia: la definen, la reglamentan, la normatizan. Esto es, cómo se constituyen ciertas caracterizaciones políticas de la docencia, cómo las distintas instituciones, agencias internacionales, Gobiernos, corporaciones privadas, organizaciones no gubernamentales, organizaciones docentes, sociedad civil, docentes, etc., se disputan el dominio del saber y del poder sobre esta actividad social, al formar objetos y definir conceptos, al describir cómo las más diversas instituciones intentan apropiarse de ella, definir su recortes y límites. Estos recortes, como se verá, devienen, en otros más, que de los conceptos de *vocación*, *oficio*, *profesión* y *profesionalismo*: el oficio como profesión de la disciplina y la moral; la profesión como ética y ciudadanía; y el profesionalismo como estrategia de gestión eficaz y de competencias.

Estos conceptos y otros conceptos que se presentarán adelante, guardan no solo prácticas discursivas y no discursivas propias, sino un lugar del objeto y del sujeto político formado desde determinada gubernamentalidad, un ejercicio político que lo define o lo valida, o no, una manera de ser y ejercer la docencia. Para muchos docentes, representa la forma que le ofrece el formato social de docencia.

Tercero, por el instrumento de la exterioridad se encarga de exhibir la conformación histórica particular de las prácticas discursivas y no discursivas, busca describir las condiciones externas de aparición, “la formación a la vez dispersa, discontinua y regular de los discursos bajo planos de prácticas” (Foucault, 1992: 67). Estos planos corresponden con las superficies donde emergen y cómo está delimitado ese surgimiento por un contexto de especificidades, limitado al conjunto de las relaciones sociales en las que está involucrada, es decir, cómo hace surgir ciertas formas de la docencia como tácticas y estrategias que intentan imponer formas singulares de la docencia y formas de subjetivación.

Estas tres herramientas de análisis describen la formación de ciertos órdenes genealógicos de estrategias y su transformación. Además, se ponen en función con las relaciones sociales concretas y con el conjunto de “mecanismos, las técnicas, las tecnologías de poder” (Foucault, 2001: 219) que, para nosotros, dan forma a las políticas docentes que se presencian hoy. Afirmamos esto último al reconocer que las relaciones sociales se refieren a “modos de acción que no actúan directa o inmediatamente sobre los otros sino sobre sus acciones” (Foucault, 2001: 238), cuya pretensión es: identificar cómo se conforman estas políticas, a través de qué tipo de

saberes, cómo se elaboran, se ordenan, cómo luchan por imponer cierta jerarquía, a nombre de qué conocimientos y desde cuáles poderes se generan luchas singulares, así como el ejercicio de sus tácticas y las estrategias utilizadas.

Genealogías de la docencia, por lo tanto, consiste en la descripción del acoplamiento de los saberes conformados por las instancias sociales y las prácticas políticas locales “la genealogía sería, respecto del proyecto de inscripción de los saberes en la jerarquía del poder propio de la ciencia, una especie de emprendimiento para hacer libres los saberes históricos, es decir, capaces de oposición y de lucha contra la coerción de un discurso teórico unitario, formal y científico” (Foucault, 2001: 22).

Como tarea se tiene el análisis de ciertas técnicas de gobierno, –por *gobierno* se entiende una acción recíproca ejercida sobre planos de ordenamientos de discursividades, sobre los distintos objetos docentes, su definición y actuación como sujetos–, con las distintas formas de ejercicio del poder mediante los diferentes relacionamientos, procesos y formulaciones de política. Por lo tanto, se trata de “determinar cuáles son, en sus mecanismos, sus efectos, sus relaciones, esos diferentes dispositivos de poder que se ejercen, en niveles diferentes de la sociedad, en ámbitos y con extensiones tan variadas” (Foucault, 2001: 26).

Al conformar el maestro, el docente o el profesional, nuestra sociedad establece con estas formas una posesión, un derecho y una autonomía sobre lo que ella misma ha denominado como docencia. Esta relación no es solo económica, ni funcional; obedece a estrategias de dominación pero también, inducen, apartan, facilitan, se oponen, limitan, incitan, impiden. De ahí es que existe una docencia construida y pretendida por instituciones, por organismos, por conceptos y formulaciones, por discursos que se pretenden hegemónicos o dominantes, también, por las prácticas de la docencia sobre espacios de realidad local y social. Parafraseando a Foucault, habrá quienes defiendan la docencia para la sociedad y habrá otros que se defiendan de ella. Y es allí donde la actividad docente parece tener un lugar: en la formación de conductas y en el disponer probabilidades de gobierno sobre la población.

1.9 La docencia: arqueología, genealogía y gubernamentalidad

Al dar una mirada general sobre la docencia, puede suponerse que es una labor subordinada a las más diversas estrategias de Gobierno en sus diferentes periodos históricos y

puede describirse la formación de las más variadas modalidades para gobernar este sector poblacional. Si se establece esta relación, se puede aseverar, de manera un poco general, que el modelo de maestro como sujeto enseñante ha permanecido con pocas variaciones desde Juan Amos Comenio (1592-1670) hasta hoy. En otras palabras, parece que el conjunto de las relaciones y prácticas políticas que hacen emerger esta profesión continúan hoy enrarecidas o perennemente ocultas bajo la acumulación de sus raíces, pese a las más diversas iniciativas, a las distintas corrientes, a los enfoques, investigaciones, programas, proyectos y formulaciones de políticas educativas que, con empeñada constancia, han pretendido reformar la profesión del docente.

Observamos, entonces, cómo esta labor transita por los más disímiles dispositivos y las más variadas estrategias sociales, lo cual es ya un indicador para el análisis, veamos: ora doctrinante religioso, maestro moral, profé-sor, o doc-ente (Martínez, 1982; Favacho, 2010; Marín, 2013). Ora, más allá, preceptor o acompañante privado de los procesos de enseñanza (Martínez, 1982). Ora, después, enseñante de la ciencia como ley y verdad durante el siglo XVIII (Rousseau, 2000). Ora, ya en el siglo XIX, funcionario, agente para el progreso y el desarrollo del órgano social (Martínez, 2010). Ora, ya, para la primera mitad del siglo XX verá emerger una labor como profesión (Nóvoa, 2009; Tardif, 2012), lo cual torna su trabajo en la razón de ser, desde una ética ciudadana, también, durante las décadas finales del siglo XX, emerge como profesional competente, gestor de servicios y recientemente, para unos es un agente central para la transformación y el cambio educativo según los más optimistas, para otros, estos cambios constatan simplemente la desaparición del docente como sujeto social, no solo por las mudanzas educativas actuales, sino por ser la docencia una más de las hijas subordinadas de la modernidad que ha de terminar pereciendo de ésta.

La tarea por realizar es, por lo tanto, describir el conjunto de las prácticas políticas que conforman las distintas formulaciones de los regímenes políticos docentes, a través de las más complejas y diversas reglas de formación de la docencia en la historia presente de nuestra sociedad. Estas formaciones, obedecen a procesos de formación, prácticas discursivas y no discursivas y el conjunto de estrategias expresadas en conceptos, en saberes, en instituciones, en normas, en oposiciones o no.

Más allá de ofrecer una breve descripción retrospectiva, esta cuestión social expresa los límites del objeto de este estudio: las políticas docentes como gubernamentalidades, como

mecanismos y procedimientos de formación de los distintos regímenes por los cuales el objeto social docencia, no es más que el producto de toda una serie específica de relaciones por las cuales la sociedad forma, designa, ordena, limita y transforma a un sujeto social, de acuerdo con las demandas y exigencias histórico-políticas.

En otras palabras, políticas docentes es un concepto metodológico que se encarga de la descripción de las condiciones de formación de objetos, sujetos, conceptos, estrategias y modalidades gubernamentales, las cuales expresan ordenes singulares establecidos por ciertas formas de poder y de saber entre los discursos, los sujetos que lo forman y que se forman en un periodo histórico y político. De esta manera, ante nuestros ojos se conforman tipos específicos de regímenes y de gubernamentalidades docentes, como lo son, los cortes temporales ya señalados durante el siglo XX, y la mudanza de regímenes de oficio a otros de profesión docente y las modificaciones de regímenes docentes referidos al profesional gestor de competencias en la primera década del siglo XXI.

Se entiende, entonces, que lo que interesa es la descripción de la discontinuidad de las formas históricas y políticas configuradas por el saber y el poder como políticas de la docencia, del juego de relaciones que se establecen con los sujetos. Lo que importa es reconocer las epistemes de las que se apropian o las que conforman o no, los dispositivos políticos que utilizan y la formulación de sus prácticas. De lo que se trata es de describir el recorrido arqueo-genealógico de las distintas formas políticas docentes, las cuales parecieran no haber sostenido ni una línea de continuidad, como tampoco una identidad que fuese exclusiva para sí misma.

Proponer la descripción de las políticas docentes, con algunos de los instrumentos arqueológicos, genealógicos y gubernamentales, pretendiendo indagar por las prácticas de poder que conforman los distintos procesos de formulación de políticas sobre los docentes. Significa, por un lado, demostrar que las políticas docentes se corresponden con la formación de diferentes regímenes de reglas establecidos por prácticas discursivas y no discursivas, en unos periodos de tiempo que determinan sus contenidos enunciativos, desde hace más de medio siglo atrás en la historia de las políticas educativas sobre docentes. Y por el otro, exhibir cómo la conformación de ciertos discursos docentes se corresponden con una materialidad política que no se limita a la formación del objeto, el sujeto y sus prácticas para llevar a cabo un conjunto de enseñanzas, sino que aquello es coadyuvado por la elaboración de estrategias políticas específicas con las cuales nuestras sociedades se especializaron en la construcción de tecnologías de saber y de poder

docentes, mediante la elaboración de todo un conjunto de efectos de gobierno, que para el caso específico que nos ocupa, hace parte de la construcción de una serie compleja de dispositivos políticos iniciados en entre las dos Guerras Mundiales (1914-1918 y 1939-1945) que, hasta el presente, no cesa de producir modificaciones.

Preguntamos, entonces, por las condiciones de existencia de la docencia, el cómo es designada y delimitada por la sociedad como población específica de políticas sobre el ejercicio de algunos sujetos que tienen por labor el enseñar, el educar o el orientar aprendizajes: ¿Con qué tipo de construcciones epistémicas y disciplinares ordena la sociedad estos sujetos? ¿Cuáles son los regímenes sociales de verdad que producen?, es decir, ¿En qué consistiría su episteme?

En los planos históricos y políticos determinados por sus distintas relaciones sociales: ¿Cuáles son sus formas de saber y de poder? o ¿De cuáles serán sujetos o estrategia? ¿Qué los representa como objeto, sujeto o instrumento político? Y, finalmente, ¿Cuáles de las prácticas políticas exhiben en planos de realidad, es decir, las distintas formulaciones/formas de normalización a las que da lugar?

Se afirma, entonces, que las políticas docentes designan: al conjunto de los enunciados dichos en determinados periodos históricos sobre la docencia, a los distintos regímenes de formación por los cuales se constituyen discursos sobre el docente, –saber–; a las instituciones que se encargan de este, a los sistemas jurídicos y normativos que lo reglamentan, a las maneras por las cuales los individuos docentes se sienten subordinados o no, incitados o no, excluidos o no, para el caso de las organizaciones magisteriales, qué tipos de figuras o prácticas asumen, cuáles les representan, etc., –poder–.

Estos elementos se hallan en correspondencia con una analítica política de la docencia en la cual esta actividad es nombrada: ocupación, oficio, trabajo, profesión, profesionalismo, o servicio u otras denominaciones, en fin, como conjunto de discursos discontinuos que como uno entre muchos otros criterios recortan el ejercicio de la docencia, la limitan y ejercen poderes sobre ésta para conformar un tipo de docencia y no otra, en su lugar. Esto significa asumir un compromiso crítico histórico-político de los docentes, en tanto condición ‘subalterna’, a un conjunto de prácticas discursivas que formulan la docencia y a las que han sido sometidos o se oponen o no los maestros en su sociedad.

Se trata de reescribir el régimen de prácticas de poder que los forma o los disuelve mediante distintos procedimientos. Para el caso colombiano, la primera mitad del siglo XX de

Escalafón docente y la segunda mitad del mismo siglo hasta nuestros días el *Estatuto de profesión docente* expedido en 1979¹⁷ y el *Estatuto de profesionalización docente* en 2002¹⁸, son ejemplos políticos de estatus y de formas discontinuas por las que se pretende disciplinar, controlar y gobernar al docente.

En cuanto al concepto de política docente, son las reglas de formación que la determinan como objeto, como concepto y como práctica de formación desde un ejercicio político en el cual el docente es sujeto reconocido socialmente como soporte para las distintas formas históricas y contemporáneas de institucionalización de los cruzamientos de los diferentes saberes y poderes. Aquí no se considera la docencia como oficio, profesión, ni como profesional.

Políticas docentes será, entonces, la descripción del conjunto de reglas de formación, de existencia y desaparición de relaciones entre instancias y la formación de prácticas políticas que hacen del docente, un sujeto de un objeto social.

Presentado de esta manera, se comprende que políticas docentes es un concepto/instrumento metodológico que tiene como tarea: reunir el conjunto de prácticas discursivas referentes a los docentes, describir el conjunto de las series dispares que conforman las reglas de existencia que le confieren especificidad a través de su formación en el conjunto de las instituciones sociales, agencias internacionales, Gobiernos y organizaciones magisteriales. Analizar la red de leyes, de normas, de reglamentaciones y de prácticas políticas que dan a lugar a la conformación de la docencia en tres cortes temporales específicos en Colombia.

Cuando escribimos sobre políticas docentes, nos referimos a elaboración por nuestras sociedades de tecnologías de poder que conforman estatus políticos, que usan determinadas estrategias y prácticas no discursivas como la política educativa, la economía política, la

¹⁷*Estatuto docente. Decreto 2277 de 1979* (septiembre 14). “Por el cual se adoptan normas sobre el ejercicio de la profesión docente. Art. 1. *Definición*. El presente decreto establece el régimen especial para regular las condiciones de ingreso, ejercicio, estabilidad, ascenso y retiro de las personas que desempeñan la profesión docente en los distintos niveles y modalidades que integran el sistema educativo nacional, excepto el nivel superior que se regirá por normas especiales. Recuperado de http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-103879_archivo_pdf.pdf

¹⁸*Estatuto de profesionalización docente. Decreto Ley 1278 de 2002*: “Para los educadores que se vinculen a partir de su vigencia para desempeñar cargos docentes al servicio del Estado en los niveles preescolar, básica o media, o a quienes sean asimilados”. // *Decretos Reglamentarios: Decreto 3982 de 2006*: “Por el cual se reglamenta parcialmente el Decreto Ley 1278 de 2002 y se establece el procedimiento de selección mediante concurso para la carrera docente y se determinan criterios para su aplicación”. / *Decreto 3782 de octubre 7 de 2007*: “Por el cual se reglamenta la evaluación anual de desempeño laboral de los servidores públicos docentes y directivos docentes que se rigen por el Decreto Ley 1278 de 2002”. / *Decreto 2035 de 2005*: “Por el cual se reglamenta el parágrafo 1° del artículo 12 del Decreto-ley 1278 de 2002”. / *Decreto 2715 de 2009*: “Por el cual se reglamenta la evaluación de competencias para docentes y directivos docentes regidos por el Decreto Ley 1278 de 2002 y se dictan otras disposiciones”. Recuperado de <http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-190395.html>

pedagogía, la administración y la gestión que, desde poco antes de la segunda mitad del siglo XX y hasta los inicios del siglo XXI, han producido ciertos ordenamientos epistémicos y gubernamentales docentes. Se trata, entonces, de exhibir cómo, a partir de ciertos regímenes de saber, de reglas y de estrategias, en tiempos y espacios determinados configuran dispositivos de gobierno de la docencia a partir de las formulaciones de política educativa.

Nuestro desafío es describir las reglas de formación y las condiciones de existencia de las discursividades y prácticas políticas en la construcción de la modalidad de objeto y sujeto enseñante, por medio de las normas de las instancias como expresión de singularidades docentes, producidas también por campos disciplinares vecinos que están involucrados en las condiciones singulares de su formación.

1.10 Discontinuidad espacio-temporal de las estrategias

La delimitación espacio-temporal de las políticas docentes obedecerá a ciertas condiciones de surgimiento, permanencia y/o desaparición de los enunciados en la formación del discurso, es decir, a discontinuidades. Esto se presenta, en parte, porque deploramos las narrativas continuas, monótonas carentes de relieve y de sus colores, en parte, porque fácilmente encontramos la imposibilidad de pensar la docencia desde un criterio social y económico global que pretenda explicar sus condiciones, sus procesos y situaciones actuales, en parte también, por la sola voluntad de querer explorar otras rutas metodológicas de análisis.

Esto significa que los límites de este objeto no son ni la unidad ni la homogeneidad, mucho menos describir la evolución o el progreso de los discursos y de las prácticas docentes. Se trata de la formación de discursos y estrategias políticas con sus rupturas, discontinuidades y luchas sobre planos en los cuales emergen y se distribuyen por ciertos acontecimientos, por ciertas gubernamentalidades. En otras palabras, significa: primero, diferenciar los niveles de análisis que, para éste caso, son los primeros, de instancias, de sus técnicas, de sus formas sociales, segundo, disciplinares, de cómo diferentes saberes conforman discursos sobre la docencia, y tercero, de formulación de prácticas políticas docentes.

Al analizar los saberes que entran en juego y que dan lugar a tipos singulares de política docente, se detalla que esto no obedece a una homogeneidad, sino a “distinguir niveles, métodos propios de cada nivel y periodizaciones propias” (Foucault, 1979: 14). Por lo tanto, la

discontinuidad permite por la condición de existencia de sus enunciados, definir las categorías que le son propias, desde el orden discursivo en el cual ocurren. Así mismo, reconocer el juego de transformación de sus formulaciones sobre la docencia en Colombia, las diferencias que existen entre unas y otras o, por qué no, sus esquemas de dependencia.

La delimitación como discontinuidad es la herramienta para delimitar la descripción de la formación de discursividades, con ésta, se diferencia un conjunto de enunciados que configuran planos de homogeneidad o no, se definen procesos de políticas docentes por los cuales acontecen transformaciones, se escogen los cortes, las series, en lugar de la continuidad y los progresos. Para la historia de las políticas docentes, reconoce la formación de una política específica durante el periodo de entre las dos Guerras Mundiales: el conjunto de orientaciones y recomendaciones es conformar un ejercicio de la docencia, con una administración y dirección desde el conjunto de los enunciados, normas, reglamentos y acciones provenientes de exterioridades de la disciplina pedagógica.

A este recorte y serie de enunciados denominamos *docencia desde la pedagogía* y comprende la primera mitad del siglo XX (1925 - 1936). De la ocupación, el oficio y el trabajo, en la segunda mitad del siglo XX, como recurso y capital humano (OIT-Unesco, 1966). Durante los años 1990 a 2002+, como gestión y servicio profesional de gestión de las competencias.

Estas discontinuidades son las que ampliaremos, al exhibir la conformación de las órdenes, las series, los cortes, las homogeneidades y las diferencias, las modalidades gubernamentales, o sea, las mutaciones propias de la formación de los discursos y prácticas. También, al manifestar como son delimitadas y se conforman las gubernamentalidades docentes desde niveles disciplinares y de prácticas sociales, lo cual se logra con las diferentes estrategias políticas, sean éstas, recomendaciones, orientaciones, acuerdos internacionales; conjunto de formulación de normas, de decretos, de leyes nacionales, de pronunciamientos y disposiciones de la sociedad civil.

De manera específica, el análisis se corresponde con el estudio de estrategias nacionales e internacionales que comprenden la relación práctica de las diferentes tendencias, orientaciones, recomendaciones e indicaciones de las agencias internacionales para la administración y la coordinación de los sistemas educativos en los países de la América Latina, para el caso de Colombia, hay tres grupos:

Un primer grupo de estrategias políticas para analizar comprende el conjunto de las políticas educativas sobre los docentes de educación básica y que provienen de agencias internacionales que permanentemente condicionan y dinamizan los diferentes acuerdos sobre dichas políticas, tales como: la Oficina Internacional de la Educación OIE, (Suiza - Francia, 1925-1947), el Fondo Monetario Internacional, FMI (1944), el Banco mundial, BM (1944), la Organización de Naciones Unidas para la Educación y la Cultura, Unesco (1948), la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la ciencia y La cultura, OEI (1949), filial de la Organización de Estados Americanos, OEA (1948), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, OCDE (1960), y el Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe, PREAL (1995).

Además, otras agencias internacionales latinoamericanas que, a partir de las reformas en las políticas educativas de la década de 1990, han dirigido sus objetivos hacia la realización de propuestas políticas con relación al ejercicio y el gobierno de la docencia así como a promover el análisis y el desarrollo de propuestas en políticas educativas docentes desde categorías como las condiciones de trabajo, esto es, formación, carrera y retiro de los docentes en América Latina. Algunas de ellas son: el Centro de Estudios de Políticas Educativas y Prácticas en Educación (Cepe, Santiago de Chile), el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (Iipe-Buenos Aires, 1963), el Instituto Konrad Adenauer Stiftung, Programa Regional de Políticas Sociales en América Latina (1963), el Foro Latino Americano de Políticas Educativas (Flape).

Un segundo grupo de estrategias políticas comprende el conjunto de las políticas educativas sobre los docentes formuladas en Colombia a partir de la formulación del escalafón nacional docente, 1936, de reorganización; el estatuto docente de 1979 de estructuración y del año 2002 de reforma. Discontinuidades que determinan distintas políticas en la conformación de la docencia en Colombia, las cuales especificaremos en los siguientes capítulos.

En este grupo se encuentran también las prácticas no discursivas, por parte de las distintas formas de participación de las organizaciones magisteriales en los procesos de mudanza de los distintos estatus docentes en los periodos delimitados. Describiremos además, los cuerpos enunciativos, las proposiciones, las reglas de formación, la descripción de las técnicas y los instrumentos de participación, el conjunto de procedimientos que expresan las condiciones de formación de los límites propios de un régimen de docencia en particular que están presentes en

publicaciones seriadas, en pronunciamientos, en notas de prensa, en memorias y ponencias de eventos sindicales y académicos, etc.

Un tercer grupo de estrategias políticas y su delimitación corresponde a las distintas formaciones discursivas sobre la docencia en Ibero-América. Nombradas como campos de reflexividad y abarcan los distintos despliegues de los saberes que no se refieren a una unidad homogénea ni están caracterizados por cierto progreso evolutivo. Sin embargo, hace más de tres décadas han construido un saber sobre los docentes en esta región. Su atención está centrada en la conformación de categorías de análisis a partir de las condiciones de trabajo o de la ‘cuestión docente’ como dominio disciplinar; que tienen como campos de estudio la formación inicial y continua, la carrera, la remuneración, la dignificación del trabajo docente, la valorización, la precarización y, recientemente, la evaluación, el desempeño, los incentivos y premios, la profesionalización, etc.

Algunos de los investigadores que desarrollan estudios desde esta perspectiva son: M. F. Enguita (1989, 1991, 1998 e 2004); A. Novoa (2009); Tenti Fanfani (2006); Ángel Díaz B. (2001); S. Dal Rosso (2011, 2013), entre otros autores. El repliegue sobre la formación de estos saberes docentes interesa ya que expresa el objeto docente como producto disciplinar que transita por una docencia desde la formación de modalidades humanistas-cristianas, militantes de los más variados tonos marxistas, de luchas reivindicatorias de derechos e inclusión, culturales, de enfoques sociológicos, funcionalistas, económicos, gerencialistas, etc.

En las políticas docentes, existe un objeto formado por diferentes planos de emergencia que varían de acuerdo al tipo de instancia, los cuales caracterizan la discontinuidad de sus tiempos y espacios. Cada instancia define, a su vez, distintos planos de delimitación y de especificidad. Esto permite, entonces, afirmar que esta delimitación está designada por unas prácticas discursivas docentes que no cesan de mudar, que asumen formas y funciones nuevas, específicas para cada proceso que parecen ser exteriores a la docencia misma, y son las que hacen cambiar la formación de sus objetos, de sus conceptos y la modificación de sus prácticas, últimas que son producidas por cambios políticos en la sociedad.

1.11 Gubernamentalidades docentes

El hombre puede considerar como los dos descubrimientos más difíciles: el arte del gobierno y el de la educación y, sin embargo, se discute aún sobre estas ideas.

I. Kant.

Si hemos tomado distancia de algunos discursos docentes de análisis de política educativa de orientación sociológica, así como de otros de orientación económica y social, es porque la docencia tiene una historicidad política gubernamental, un gobierno de los sujetos docentes por la relación entre su saber, sus discursos y prácticas: ¿Desde cuándo y por qué los docentes conforman una población objeto de gobierno? ¿Cuáles y cómo se utiliza un orden específico de ‘saberes docentes’? ¿Cuál es el tipo de práctica gubernamental sobre los docentes en Colombia? ¿Cómo elabora la sociedad las técnicas, dispositivos y estrategias para el gobierno de esta población? ¿Qué tipos de gubernamentalidades se corresponden a la población docente? Con relación al juego de intereses y objetivos sociales: ¿Qué tipo de prácticas de poder representa el gobierno de los docentes? ¿Qué es lo que la sociedad cuida al entregarle, permitirle y/o prohibirle? ¿Qué tipo de prácticas políticas entre la sociedad, los sujetos y las formas de subjetivación se producen a partir de los procesos de formulación de políticas sobre docentes?

Lo anterior representa para nosotros uno de los problemas políticos centrales de la docencia: regímenes de saber y racionalidades de poder, producción de gobiernos en espacialidades y temporalidades específicas. Producto de relaciones, de mecanismos y procedimientos por los cuales la sociedad hace del docente un sujeto de elaboradas estrategias políticas para intentar gobernarlo y garantizar la sujeción social de la población, es decir, producir sujetos morales, disciplinados, educados o competentes.

Interesa, por lo tanto, mostrar cómo son formadas y cómo operan determinadas políticas docentes, las maneras por las cuales los docentes son gobernados, conducidos, el conjunto de estrategias de gobierno del docente como objetivo de disciplinarización de los cuerpos por el privilegio del alma y su verdad, por el uniformar, por el acallar, por el apagar multiplicidades. Por cuestionar los tipos de gubernamentalidad: soberana, social o parte de los dispositivos de seguridad sobre toda una población (Foucault, 2006), y estas si se traducen en la formación de las figuras del maestro, del educador, del docente y del profesional como estrategias políticas de formación de este sujeto y de la población en general.

Describimos el conjunto de las estratégicas que conforman determinados regímenes de prácticas políticas, o sea, las formas por las cuales políticas específicas organizan los conceptos, los objetos, los sujetos y las prácticas cuyo fin es intentar delimitar y conducir la docencia como población gubernamental específica.

Por políticas docentes, se entiende una analítica de las racionalidades de poder por las cuales el docente es definido, conducido y gobernado o resistido, por un conjunto específico de políticas educativas que funcionan como procedimientos y mecanismos gubernamentales, –formados por instancias sociales, reales, reflexivas y prácticas–, que fijan como objetivo esta población e intentan producir en ellos determinados modelos de obediencia. No interesará acá, por lo tanto, las formas como los gobiernos gobiernan, sino cómo determinadas prácticas gubernamentales o artes de gobernar docentes hacen de este grupo poblacional un objeto y una herramienta para un gobierno social específico.

Parece que la fuerza con la cual se insiste en construir un conocimiento y unas normatividades sobre la docencia es una de aquellas con las que nuestra sociedad insiste en pretender gobernar lo social. Se puede afirmar que entre el conjunto de las actividades sociales, el docente es uno de los sujetos sobre quien más gobiernos se producen. Mucho antes del inicio de su formación, le son desplegadas estrategias de atracción por la carrera, su formación está siempre a la espera de renovadas mudanzas, su profesión, siempre está presta a perfeccionarse, a actualizarse, incluso su práctica diaria, todo cuanto haga o deje de hacer al interior o al exterior de la sala de aula es pretendido como objeto de gobierno.

Puede afirmarse que el docente es un sujeto sobre el que se han excedido la apropiación por parte de saberes foráneos, sobre el que se han esforzado los poderes sociales en disciplinar, reglamentar, normalizar, capacitar, en gestionar, como si en cada paso de su historia, la sociedad le exigiese acoplarse a un modelo permanente y renovado que le fuese útil para el gobierno de los otros como prioridad, más que del gobierno de sí.

Las gubernamentalidades docentes comprenden la descripción del conjunto de los acontecimientos políticos por los cuales se conforma la actividad social docencia, a partir de técnicas cristianas desde el padre o sacerdote, desde el auxiliar del párroco y el pro-fé-sar; el decir, doc-ente; la profe-sión y la semiprofesión y de la ‘subvaloración’, del gestor, del orientador y del ejecutor. Un conjunto de instancias, de discursos y de prácticas “forman maestros que hacen de su cuerpo un método” (Obregón, 2010: 167). Docencias singulares que tienen que ver con

prácticas de gobierno con tipos de ordenamientos sociales, económicos, jurídicos, también con la conformación de prácticas de obediencia, de formación de subjetividades. Por lo tanto, entre el arte de gobernar y el arte de educar, de los procesos de enseñanza/aprendizaje, en el medio se encuentra un objeto y un sujeto de políticas, el de nuestro interés: el docente.

De la disposición de un conjunto de relaciones y estrategias políticas que son locales, –por local no nos referimos a una espacialidad de carácter regional; son los enunciados y normas que determinan espacialidades políticas en ejercicio–, que tienen mecanismos y procedimientos que tornan la docencia en una modalidad gubernamental con pretensión política de enseñanza, de educación y/o de aprendizaje sobre las poblaciones, en su conducción y en el producir racionalidades de gobierno.

Es, pues, cómo nuestra sociedad propone gobernar una población específica, los docentes, el tipo de instancias que intentan su gobierno, hasta qué punto gobernarlos, cuales fines persigue el gobierno de esta población, por cuáles métodos, estrategias, tácticas, etc.

Desde los senderos Foucaultianos (Foucault, 2006), por gubernamentalidades docentes se entiende las maneras como se gobiernan los docentes, esto es: el conjunto de las instancias sociales, los procedimientos, los saberes y las tácticas que tienen por objeto esta población. Las instancias reflexivas, la pedagogía, la psicología, la economía, la sociología; las instancias de poder y sus dispositivos de instrucción, de educación como conjuntos específicos de producción, ordenamiento y formulación tipos de políticas docentes. Las políticas docentes cuestionan las artes de gobierno que pretenden el dominio de esta población como objeto e instrumento de disciplinización, de normalización o de gestión del docente como producto y pretensión de singulares procesos de gobierno.

Hacemos referencia a un sujeto social que la sociedad se ha esforzado en gobernar a través de instancias y procedimientos de disciplinización, de normalización y de gestión como estrategias de gobierno. Las políticas docentes se encargan de mostrar si la sociedad prioriza en él, más procedimientos para disciplinar, normalizar, o para tornar dócil a esta población, en vez de aplicar una ley estricta y un castigo. Tal vez el sujeto docente obedezca a un sujeto disciplinado, más de normas y de regularidades sociales que de justicias. Si fuese de este modo, es un sujeto no anormal, no peligroso sino que es el resultado de una historia de gobiernos singulares como ser disciplinado, normalizado, y quizás hoy ejecutor, gestor y competente. Podríamos arriesgar un poco y tener como desafío demostrar en este trabajo que el docente es un

modelo social para la producción de obediencias, que se corresponde a la formación histórica de un objeto y sujeto social de docilización de los colectivos.

La analítica de las políticas docentes le toca inferir las estrategias que con voluntades de verdad e intereses de poder, son puestas en juego entre instituciones frente a sus exterioridades, exterioridades involucradas en espacialidades en las que los discursos y las prácticas conforman regularidades específicas para la actividad social docencia.

Estas políticas también definen temporalidades específicas que conciernen a series discontinuas de discursos y modalidades de poder que dan lugar a la aparición y/o desaparición de distintos objetos, sujetos y relaciones que favorecen unas prácticas en detrimento de otras. Ello significa que la figura *maestro* tiene una historia, un periodo de aparición: *maestro, preceptor, instructor, docente, educador, profesional, etc.*

Ataño, también, a la conformación de la docencia la exposición de cómo nuestra sociedad se interesa cada vez más por el diagnóstico, la definición, la delimitación y la formulación frecuente de procesos de inspección y vigilancia del personal docente, de evaluación de desempeños, de programas y proyectos de formación continua para esta actividad social, de reformas permanentes en su práctica escolar, de indicadores de gestión, etc. (Unesco, 1979). Esto demuestra la conformación de modalidades de gubernamentales de la docencia así como la producción de un modelo de conducción y de obediencia de un sujeto y su sociedad.

Las políticas docentes, como gubernamentalidades de la docencia, muestran una serie de relaciones políticas entre instancias, discursos y prácticas sociales están cubiertas por dominios que ocultan determinado conjunto de tecnologías de poder, modalidades de objetivación, instrumentalización y formas de subjetivación. A la convergencia de prácticas jurídicas, económicas, sociales, políticas, subjetivas etc., sobre la actividad social.

A estas pretensiones sociales sobre la población docente, preguntamos si la docencia asume funciones ‘pre-definidas’ por otros discursos, por otros sujetos y saberes con determinados fines sociales. Si ha sido tomada por otras disciplinas, por poderes extranjeros que le prescriben objetivos sociales de los cuales la docencia se torna en la definición de ciertos conceptos expresados desde distintos campos disciplinares y áreas del conocimiento con el objetivo de hacer del docente un objeto e instrumento de las diferentes políticas de conducción y obediencia social o si, por lo contrario, ha desarrollado técnicas de resistencia.

Debe exhibirse cómo esta labor ha estado ‘escondida’ tras el producto y efecto de políticas educativas que intentan preestablecer la orientación y determinación de la discursividad de sus objetos, sujetos y prácticas. Debe mostrarse cómo la actividad docente tiene que ver o no con ciertas formas históricas de obediencia, si el docente asume o no, lo formulado y lo dicho por otros discursos sobre su hacer. Se trata en parte, de visibilizar los procedimientos y mecanismos que definen y orientan esta actividad como población de gobierno específico: ¿Será que la larga tradición histórica que ha construido una reflexividad sobre la docencia hizo de esta actividad una práctica cercana a los límites de una ‘ocupación dependiente’, subordinada a epistemes aportadas por disciplinas y saberes vecinos, lo cual conformaría la serie discontinua de reglas de formación particular de la labor, las cuales se traducirían en unas prácticas discursivas y no discursivas expresadas en las diferentes maneras de conformación del sujeto docente, mediante las diferentes relaciones entre instancias y procedimientos de obediencia; que entre la pretensión de formular una práctica social determinada?

¿Será que la elaboración de sujetos docentes obedece al conjunto de las exigencias de exterioridades y no a epistemes propias, ni a unos dispositivos y prácticas propiamente docentes? ¿Será que con la pretensión de renovar las normas de sus prácticas, la voz de los docentes ha sido acallada, silenciada por tanto discursar sobre ellos? ¿Será que una de las modalidades de gubernamentales de la población docente ha consistido en el privilegio de las metas sociales sobre las formas de autonomía y resistencia? ¿Será el docente un instrumento gubernamental importante en tanto contribuya con el gobierno escolar de los otros, en la producción social de obediencias, es decir, el conjunto de tecnologías de poder se concretan en la formación de un sujeto obediente para producir obediencias?

Al adentrarnos en la descripción de las series discontinuas de las condiciones de formación de las prácticas políticas sobre los docentes, intentamos situar la formulación de las políticas educativas con relación a las problemáticas sociales, cuyo objetivo es la regularización escolar de la población, a través de dispositivos de normalización o de gestión docente, entre otros, donde lo gubernamental, que es frecuente y permanente, equivale a la renovación sempiterna de normas, en la inducción e incitación de comportamientos como medio de actualizar estrategias de gobierno social de esta población.

Con el objetivo de describir lo que hemos denominado políticas docentes: conjunto de estrategias y tácticas políticas que conforman determinadas prácticas gubernamentales sobre las

actividades docentes, también referimos no simplemente el conjunto de reformas sobre los docentes en América Latina. Consideramos, a modo de ilustración realizar una aproximación a antiguos regímenes políticos docentes, no como línea de continuidad, más bien como recorrido para reconocer discontinuidades, diferencias políticas conformadas por ordenamientos del saber y por modalidades del poder.

La intención es, quizás, describir que el preguntarse por la docencia tiene que ver más con las condiciones políticas, conformadas por órdenes, estrategias y tácticas, con la manera como se imponen, permanecen o disuelven a través de condiciones reflexivas o de las disciplinas científicas, pero también por medios y objetivos sociales.

Partimos de tres cortes temporales (1903-1927, 1932-1979 y 1982-2002+), para exhibir las múltiples modalidades políticas docentes en Colombia, para mostrar cómo entre estos cortes se producen diferentes discontinuidades políticas de esta actividad social: desde una moral católica y de Estado, esto es: de instructor moral, de educador desde la economía y el trabajo; de un docente profesional como gestor eficaz de empresarismos (Martínez & Álvarez, 2010; Castro, 2008; Peñuela, 2008).

Se inquiriere cómo a través de relaciones complejas entre los poderes religiosos, morales, económicos, sociales, políticos y administrativos se producen regímenes de verdad y tecnologías de gobierno específicas para la población docente, que proponen, por un lado, la obediencia y/o la orientación de conductas de este sujeto a ciertos fines e ideales sociales determinados, al intentar establecer modelos de gobierno del sí mismo docente y del otro social, así como a preguntarse por los fines sociales de la educación en la conformación y las prácticas de la docencia. Y por otro, las luchas y los ejercicios de poder que, a la manera de estrategias gubernamentales, actualizan políticas sobre esta actividad social con el intento de conformar diferentes modalidades de la docencia en Colombia como mecanismos, procedimientos y estrategias de gobierno que pueden transitar por la ocupación de maestro, por la profesión docente y por el profesional competente y su crisis.

Más que definir una determinada continuidad en las distintas formas políticas docentes proponemos reconocer los mecanismos de formación, existencia y disolución, el cruce de fuerzas y de acontecimientos que se entretajan en la formación de prácticas políticas docentes. Por formación consideramos las luchas del poder y del saber para, nuevamente, poder.

Prácticas políticas que conforman docencias sociales singulares caracterizadas por la producción de determinadas formas de invención de la docencia, de conformación de estatus, de procedimientos y normalizaciones que determinan la docencia como una u otra población a través de formas jurídicas, de escalafones, de estatutos, de convenios, de protestas, de movimientos, movilizaciones, entre otras “formas de saber y poder bajo maneras de hacer” (Castro, 2004: 230). Las políticas docentes son, entonces, dispositivos, “elementos visibles, enunciables y con unas objetividades definidas” (Deleuze, 1990: 157), conforman la “interpretación de los objetos, conceptos y técnicas elaboradas por el poder y el saber” (Castro, 2004: 230).

Vale la pena considerar el conjunto de mecanismos y procedimientos de gobierno que, aunque no logren sus objetivos, aseguran ciertos dominios como los de preguntar: si el docente obedece a un sujeto social necesario para el gobierno de los otros, para la producción de sujetos dóciles, normales, educados, gestores, emprendedores, etc., sobre los que las prácticas de su hacer constituye, el trabajo de disciplinar, de normalizar, de hacer productivos, de tornarse en sujetos competentes, como si fuese una modalidad gubernamental a través de la cual esta actividad se torna en objeto e instrumento útil para el gobierno de lo otro, social; como si producir modalidades de gobierno sobre la población docente garantizase el gobierno de la masa poblacional, ‘inculta’, múltiple, a la que habrá que enseñar, escolarizar, educar, capacitar, formar, para hacer de esta religiosa, moral, productiva, técnica, empresarial, competente o emprendedora.

Se refiere la docencia a aquella arte de gobierno no para la pena y el castigo, aunque pueda disciplinar, sino para la formación de cuerpos obedientes, dóciles y útiles, se corresponderá a la tecnología de poder social para la prevención, en cuanto su intervención en la escolarización de las poblaciones: el docente es pieza social de prevención frente al sujeto incorregible y penal, en su lugar, está el aconsejar, el orientar, el enseñar, el hacer aprender, el evitar que sujetos y poblaciones se tornen en sujetos peligrosos para la sociedad.

Las políticas docentes, como gubernamentalidades de la docencia, tratan de describir los mecanismos y procedimientos de poder, por los cuales en Colombia, en las tres discontinuidades citadas, son conformadas otras racionalidades o prácticas políticas docentes que, por un lado, exponen cómo estas prácticas se organizan, se orientan, se determinan, se disponen, suscitan, motivan y provocan la producción de obediencias; y por el otro, desde qué tipo de oposiciones docentes se establecen relaciones con lo otro y los otros.

Se analiza al docente en tanto la formación de políticas como prácticas gubernamentales que buscan tornarlo en sujeto social, entre otras elaboraciones políticas que ampliaremos en los capítulos respectivos: enseñado y enseñante para la conservación del orden y la moral social; profesor y funcionario para los ideales y objetivos de una sociedad moderna burocrática y económica; científico-técnico y capacitador; formador y orientador para una sociedad de gestión y de competencias.

Entendemos por *racionalidad gubernamental docente* o por *políticas docentes* una relación múltiple entre discursos y estrategias—relaciones entre instancias reflexivas—, a través de las cuales se intentan colocar en juego órdenes, modalidades y prácticas de gobierno sobre poblaciones docentes. Se trata de mostrar las extrañas y ocultas relaciones políticas e históricas que, quizás aún se desconocen, para que la población docente sea objetivada por saberes y subjetivada por prácticas, conductas y comportamientos. Se trata de mostrar cómo el docente se torna en sujeto para el cual las más diversas instancias sociales producen discursos y proponen prácticas, sin embargo, es a esta población a la que poco les es permitido hablar o formular su hacer desde el ejercicio político de sí mismo, lo cual exhibe también sus tipos de resistencias. Se trata de comprobar si su historia está cargada de ‘subalternidad’, ya sea como auxiliar del padre o del párroco, como sujeto moralizado y moralizante, como funcionario, con una semi-profesión en la modernidad, o como simple ejecutor y/o gestor de procesos de competencia empresarial de la educación en la contemporaneidad, o como opuesto, resistente a ellas y subjetivado.

Una gubernamentalidad de los docentes en Colombia trata de reconocer por cuáles formas específicas de saber —enunciados, objetos, conceptos, discursos, etc.—, y por cuáles modalidades de poder —discontinuidades, sistematizaciones, exteriorizaciones, procedimientos, reglamentaciones, normalizaciones, socializaciones, competencias, etc.—, son producidas en nuestra sociedad modalidades de objetivación y de sujeción de la docencia como modalidad de gobierno social, sean aquí como objeto y acullá como objeto, sujeto o instrumento bajo modalidades gubernamentales de maestro, preceptor, educador, capacitador, profesor, docente y profesional, entre otras — que no necesariamente existen separadas una de la otra, si no que podrían coexistir mixturadas —. Luego, se pretende ampliar el análisis de estas tecnologías de gobierno de los docentes en períodos histórico-sociales que problematizan modalidades de

políticas docentes específicas en Colombia, y la producción de prácticas docentes a partir de la formulación de políticas.

Este tipo de gubernamentalidades implican los siguientes límites: primero, una relación política del sujeto docente con los otros y consigo –en periodos determinados–, la cual le asignan como tarea social el “suscitar y desarrollar en el niño un cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que reclamen de él la sociedad política en su conjunto y el medio especial para el cual está destinado” (Durkheim, 1975: 83), de tal manera que la construcción de este sujeto social se base no solo en transmitir, sino en multiplicar modelos gubernamentales.

Segundo, estas prácticas políticas pueden ser de dominio, de subalternidad, de agonía o de lucha, o pueden obedecer a dispositivos de tipo de soberanía, pastoral (Foucault, 1987; 2006; 2007b), disciplinar, biológicos, médicos, sociológicos, pedagógicos, de redes de saberes, etc., es decir, pretenden la conducción y la obediencia, lo cual corresponde a un tipo de actividad social con una economía de poder que se esfuerza en fijar su atención en producir gubernamentalidades cada vez más renovadas y abundantes, para las cuales es imperante producir más numerosas y sofisticadas reglas, normas y procesos por los cuales se normalice, vigile y controle la actividad social de disciplinar, de enseñar, de formar al docente y a los otros.

Tercero, de primacía sobre los otros, por lo tanto, dispositivo soberano a través de una larga tradición de siglos elaboró múltiples figuras del maestro, del docente, el profesional, etc., con los modelos del viejo, del profeta, del apóstol, del sabio, del preceptor y del aleccionador privado, del instructor, del profesor, del educador, del docente, del formador, del profesional. Como si todos estos estatus docentes escondiesen regímenes específicos de elaboradas y sofisticadas estrategias de dominio social frente al sujeto enseñante que, madurados por una política de siglos, no tienen otro objetivo más que el encubrir las gubernamentalidades docentes, esto es, las reglas de formación y las técnicas de gobierno de la docencia por las cuales es delimitada y definida con gran urgencia y abundancia por toda una red diversa y numerosa de instituciones sociales. Quizás de las que menos sabemos sea de las prácticas de gobierno de los docentes, de la formación de sus regímenes de verdad y de las técnicas gubernamentales.

Cuarto, puede corresponder a una inversión de la soberanía, esto es, a la primacía del otro, y cierto grado de olvido de sí, especie de obediencia, compromiso, responsabilidad con el otro, antes que la elaboración de una relación consigo. Lo que se quiere decir es: en qué medida todo un conjunto de mecanismos, procedimientos e instituciones constriñen a los docentes a colocarse

bajo obediencia de determinadas condiciones y para ciertos objetivos y efectos sociales. Esto es, estar sometidos a innumerables e imperiosas urgencias de los más diversos sectores sociales y de ser incitados permanentemente a exigirse para el otro, por cierta urgencia de gubernamentalizar o, de cierta manera, de producir renunciaciones de sí mismo en relación con la verdad, con el poder y consigo mismo; sea por el permanente y frecuente acoso de la renovación de las condiciones de sus epistemes pedagógicas y didácticas que mudan constantemente; sea por la delimitación social de esta actividad la cual le demanda y exige una renovación exterior así misma, una evolución y un desarrollo en sintonía con la mudanza de las metas sociales; sea por los constantes cambios en sus reglamentaciones, orientaciones, etc., es decir una actividad que está tras de la adaptación a toda una multiplicidad de mudanzas y exigencias que cada sociedad, en un tiempo histórico determinado, le realiza y para las cuales el docente reacciona con las mismas exigencias a esta exterioridad social y con un poco de exigencia epistémica o política sobre sí mismo.

Si la hipótesis anterior fuese acertada, el sujeto docente no ejerce más que una relación social de adaptación a las exigencias de su exterioridad social, es decir, las metas de esta actividad son las metas sociales, –no metas de sí–, la docencia se confirma en la relación directa con lo otro, con lo que le es exigido y exterior así misma: religión, moral, ciencia, disciplina, gestión, estudiantes, padres de familia, etc., y no consigo.

La tecnología de poder sofisticada la tendremos que demostrar: si es y cómo son producidas las prácticas gubernamentales desde el oficiante-ayudante del padre, de la semiprofesión, del semi-profesional, del ejecutor, del gestor, de ciertos grados de subvaloración social de su hacer, del requisito y exigencia periódica de evaluarlo, –situación última que no ocurre en las demás profesiones, etc.–. Estas y otras figuras políticas docentes serán las que ampliaremos en los capítulos siguientes, al presentar la red compleja de situaciones y la producción de unas modalidades singulares de obediencia de esta actividad social.

La orientación metodológica de este capítulo concibe el conjunto de las prácticas docentes a partir de las relaciones de formación de políticas sobre los docentes mediante los cortes cronológicos, los lugares y las superficies en la cuales emergen cierto tipo de conceptos, los delimitan determinadas instancias e instituciones y deciden producir determinados discursos de ellos las disciplinas y ciencias que se apropian de su objeto. Esto es, el objeto de políticas docentes no es más que el resultado de las relaciones sociales establecidas entre las instancias que

son del orden institucional, técnico, jurídico, etc., que denominaremos instancias concretas o reales.

Si es por el lado de las agencias internacionales éstas son incansables en promover y producir una voluminosa cantidad de conocimientos y saberes novedosos sobre los docentes. Esto se puede resumir, con sus variados matices, desde la década de 1920 a la de 1940, de la década de 1960, hasta finales de la década de 1970 y de la década de 1980 hasta hoy. Su transcurso ha sido la conformación de unas docencias a partir de formas gubernamentales de enseñanza, de instrucción y perfeccionamiento, de profesión, formación y carrera, y hoy de docencia aprendizaje, la calidad y la competencia.

Si es del lado del Estado, la formulación e implementación de planes y políticas sobre los docentes gira generalmente entre el reconocimiento de la categoría a partir de quienes son ellos y cómo gobernarlos, –entiéndase: formación, carrera y retiro–.

Del lado de las organizaciones magisteriales, sus objetivos son la organización y la lucha por la defensa de las condiciones, los derechos y las reivindicaciones–dignificación y valoración–. Si es del lado de los colectivos independientes de docentes –para el caso de Colombia–, es expresado, en las últimas protestas, como prioridad docente el ascenso –carrera–, la salud y el salario. Para las distintas instancias, el docente es una pieza de valor en tanto objeto e instrumento de gobierno, que todos ansían poseer e intercambiar.

Si es del lado de los conocimientos, sus instancias reflexivas, epistémicas o disciplinares intentan, por una parte, conformar un régimen de verdades exuberante en el número y en las disímiles características de discursar sobre la docencia; y por la otra, a nombre de la formación continua, sus conocimientos son modificados frecuentemente por renovados saberes y experiencias de enseñanza muchas veces surgidas de espacios y áreas extrañas a la pedagogía y al ámbito escolar.

Si es el campo disciplinar, hace la docencia menor, anormal y extraña frente a la rigurosidad epistémica, tanto para las áreas exactas, como para las áreas sociales, a la vez que la hace alejarse de la consolidación de un objeto epistémico propio y de su práctica.

Si es del lado del poder, el sujeto docente es tornado en objeto y, a la vez, en instrumento para el cumplimiento de los fines sociales determinados para la instrucción, la educación o el desarrollo de competencias autónomas. Como población especial de gobierno, no solo se le exige de sí mismo, también, se le exige los resultados de los otros. Es pues, una población sometida a

modalidades de gobierno sobre sí mismo y sobre los demás. Para una analítica gubernamental, que más que tornarlo como sujeto de objetos sociales, importa producir en él modalidades de gobierno del otro; más que formarlo, se lo gobierna; por más que enseñe, se le exige reunir y congrega; más que educar, se le exige disciplinar e instruir; más que generar aprendizajes se le exige que gestione, así oriente hacia modelos emprendedores y competitivos, se le pide que desarrolle aptitudes en los otros, que sea hoy formado, objetivado y subjetivado para la gestión de los demás.

El docente es un sujeto social bastante particular que parece afirmarse más en las modalidades de gubernamentales de los otros, –la iglesia, el Estado, las corporaciones sociales, los estudiantes, padres de familia, gestiones, etc.– que en la gubernamentalidad de sí.

Como consecuencia, Las políticas docentes tendrán por tarea demostrar que la docencia no es más que la formación de un conjunto de discursos y prácticas políticas que nuestras sociedades producen a partir de relaciones entre instituciones, positividad y discursos puestos con la pretensión de que se tornen en prácticas sociales. De allí que, se denomine al docente como “población de las políticas difíciles” (Orealc/Unesco/Ecosoc, 2011: 7), población a la que, con mayor frecuencia, le son renovados sus marcos jurídicos, reformados su hacer y sus prácticas, y modificados permanentemente la gama de sus saberes y poderes, conforman una más de las estrategias de gobierno, sujeto social que se construye y renueva a medida que varía todo un sin número de exigencias e ideales sociales.

La espacialidad social sobre la que transita va desde las críticas que lo toman por héroe social, al valorar su actividad como esperanzadora para el mejoramiento social, hasta las que le asignan gran parte de responsabilidad por el caos de la sociedad, por su precaria formación, su baja calidad y su pobre desempeño.

Se analizará, por lo tanto, todo un conjunto de acontecimientos sociales que conforman las tecnologías gubernamentales docentes y las políticas específicas que preestablecen un gobierno de la docencia como población. Se trata de mostrar las enrarecidas relaciones entre los saberes y poderes religiosos, pedagógicos, económicos, sociológicos, psicológicos, políticos y administrativos por los cuales nuestra sociedad, en periodos históricos determinados, ha conformado figuras específicas para el ejercicio de transmitir, a través de un sujeto, aquello que considera su verdad o sus conocimientos. Este sujeto social no solo se limita a la actividad de transmitir enseñanzas, sea desde las figuras de maestro, preceptor, profesor, educador, docente u

orientador; estos saberes y normas pretenden, al delimitar métodos, reglas y procesos por los que dirigen conductas y comportamientos, intentan hacer del docente un modelo de gobierno de los otros, lo sujetan para sí y le conforman una gubernamentalidad reproductora del sujeto disciplinado.

1.12 Gubernamentalidades docentes como prácticas políticas

Qué pieza social representa el sujeto maestro, profesor, docente u orientador para que en la historia de su aparición en nuestras sociedades se centralicen en él, las esperanzas, los planes y los objetivos de ordenamiento y mejoramiento social.

Si es del lado de los conocimientos, la actividad docente es objeto de toda una grilla elaborada de saberes religiosos, pedagógicos, psicológicos, sociológicos y administrativos; y entre las funciones está el revelar, el convertir, el enseñar, el instruir, el educar, el transmitir, el orientar.

Si es del lado del poder, el sujeto maestro es vehículo de técnicas disciplinarias, instruccionales, educativas y formadoras. Diversas son las tareas del maestro: instaurar el conjunto de exigencias externas a la existencia humana; contribuir a la formación de un estado de sujeto ideal propuesto por la sociedad, sujeto ideal que el maestro edifica no como simple imposición jerárquica o de manera unidireccional, sino como un procedimiento de conquista del sujeto exterior de la existencia, anclar la educación en la corporeidad del alumno hasta que éste llegue a aceptarla y, aún, a desealarla como ideal para la relación de los hombres entre sí.

Nuestra sociedad se obstina en la definición, la conducción y la gubernamentalidad de la docencia; por lo tanto, es un problema central de políticas educativas. Y entre sus preocupaciones está el conformar y renovar permanentemente las políticas sobre los docentes, intenta una mayor especificidad y eficacia gubernamental de este sujeto frente a la proposición de ideales sociales y del gobierno de la población como multiplicidad.

Las gubernamentalidades docentes obedecen a un conjunto de relaciones históricas, sociales y políticas que conforman determinadas racionalidades de poder (Foucault, 2010), sobre aquellos sujetos sociales que tienen por función el reunir, transmitir, educar, capacitar, formar y orientar. Una historia gubernamental de la docencia en Colombia tiene que describir el tipo de relaciones históricas a partir de las cuales la sociedad conforma modelos singulares de disciplina, de normalización social, de gestión, de empresarismo, etc., esto es, describir cómo a través de

determinados mecanismos y procedimientos políticos son producidas modalidades de obediencia, oposición y resistencia, en la conformación social del docente como sujeto y modelo disciplinado, normalizado o competente.

Las políticas docentes como prácticas gubernamentales son, por lo tanto, especializadas racionalidades de poder, con las cuales se calcula, prescribe, organiza, realiza y relacionan instituciones, se despliegan formas de reglamentación de conductas, se privilegian comportamientos determinados, se disponen mecanismos por los cuales se inducen e incitan efectos sobre este sujeto social, se definen, dirigen y señalan modelos políticos desde ideales sociales, religiosos, morales, normalizadores, de producción económica, de estándares de calidad de la educación, del buen saber o de la ignorancia, de la eficiencia empresarial, con la urgencia de imponer una voluntad social imperante y un modelo social que sea motivo de deseo del sujeto.

Las gubernamentalidades docentes son prácticas políticas que describen tecnologías específicas de poder sobre esta actividad social como un ejercicio sometido a la constitución de voluntades e intereses sociales con pretensión de poder –acá el poder no se entiende como una institución o el lugar de ejercicio de una voluntad soberana–.

Si hemos escrito un par de páginas para exponer las políticas docentes como prácticas gubernamentales, es porque se producen en el “encuentro entre técnicas de dominación y técnicas de sí” (Foucault, 2010: 185), entre saberes eruditos y saberes locales, lo cual genera modalidades políticas entre aceptación, oposición, resistencia o subjetivaciones –en nuestro caso de políticas docentes–. Foucault establece cuatro modalidades gubernamentales, la primera, de producción, que permitiría transformar y manipular objetos; la segunda, de comunicación, que posibilita la utilización de signos y símbolos; la tercera, de poder y dominación, que permitiría determinar la conducta de otros y cuarto, sobre las técnicas de sí, que posibilitarían a los individuos realizar ciertas operaciones sobre sí mismos, operaciones que pueden ser sobre el cuerpo, sobre el alma o sobre el pensamiento (p. 185).

1.13 De los documentos y el archivo

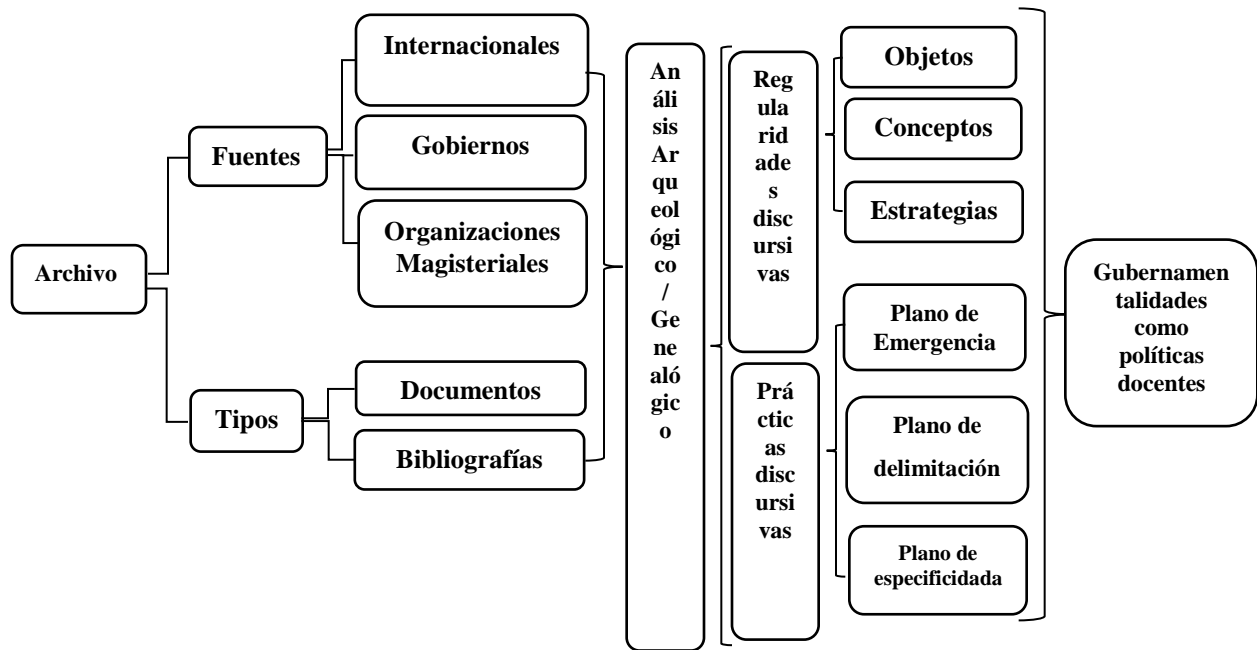
El cuerpo documental es una elaboración organizada de niveles, series, recortes, de órdenes y distribuciones que “establecen lo pertinente y lo que no lo es, que define unidades y relaciones” (Foucault, 1979: 10). No es una masa inerte en la cual solo faltaría descifrar para

encontrar en ella el secreto buscado; no son, por lo tanto, testigos mudos de lo que han dicho y hecho los hombres. Los documentos son: unas piezas que establecen una relación con otras cosas, con otros objetos e instancias; una unidad relacional que forma series, conjuntos, funciones como signos de la aparición y de la desaparición de algo; no son huellas de lo pasado; la huella de relaciones que guardan intereses que, al decir de Foucault (1979), se monumentalizan y se imponen como valor de algo; un objeto constituido bajo relaciones de orden de los privilegios sociales, tanto del pasado como del presente.

Por su parte, nuestro archivo es un conjunto de enunciados que hace aparecer los discursos. Está conformado por el conjunto de lo dicho en torno a los procesos de formulación de los enunciados sobre las políticas docentes. Los que he estudiado tienen unos ordenamientos, unos límites, unas formas propias que define el conjunto de lo dicho, de lo que privilegia y de lo que excluye. El archivo (v. Figura 1.10.1) contiene: fuentes de origen público, documentos internacionales como recomendaciones, orientaciones, publicaciones, diagnósticos, consultorías e informes a las naciones, etc.; documentos nacionales, leyes, decretos, normas, reglamentaciones, resoluciones, comunicados, diarios oficiales, pronunciamientos, discursos; diversas publicaciones entre autores, periódicos, artículos, trabajos de grado, monografías, disertaciones y tesis; memorias de congresos, seminarios, encuentros, publicaciones seriadas, etc.; publicaciones electrónicas y bases de datos de Internet.

Todo lo anterior es a condición de poder describir, de reunir lo ya dicho y que permanece disperso, no para afirmar su antigua continuidad; más bien para descubrir su veracidad enmascarada y su interés estratégico no expuesto. Y es la posibilidad de exponer un orden frecuentemente renovado de conceptos, de estrategias, de objetos, de sujetos y de prácticas políticas que se empeñan en formar, transformar y renovar la docencia que se halla enmascarada y encauzada hacia una guerra política por el dominio del otro, por la obtención de su obediencia y la multiplicación de las disciplinas.

FIGURA 1- Del archivo*



*Elaborado por Luis F. Vásquez Zora, 2015.

CAPÍTULO 2 EL MAESTRO DE ESCUELA: INSTRUMENTO MORAL

2.1 De políticas y/o gubernamentalidades del maestro

La moral es la suprema desvalorización.

F. W. Nietzsche, La voluntad de poder.

Se trata de la descomposición del yo, que es el ambiente; del fenómeno ‘grande hombre incomprendido’; de la culpa; del mecanismo de cierto género de muerte, la que padeció don Quijote; del entierro, del cementerio y de la caridad.

(González, 1941).

Las políticas docentes pueden mostrar la figura del maestro como parte de la larga serie de formaciones históricas gubernamentales por las cuales nuestras sociedades, por complejas relaciones entre instituciones, discursos, sujetos y prácticas han conformado modalidades de un sujeto social que sea medio estratégico para el gobierno del otro. A esta actividad le ha sido otorgado por función el enseñar, el transmitir y el orientar, además, se encarga de inscribir en los otros la afirmación de un ideal que el tiempo de su sociedad le designa como privilegiado.

Esto implica concebir que, como actividad, la docencia, en nuestra reciente modernidad obedece a unas condiciones de formación, de existencia y de desaparición para la cual a este sujeto le son asignadas como funciones la instrucción, la transmisión y la inscripción de un determinado modelo social en la población: debe producir efectos, tornarse en autoridad disciplinaria, de instrucción, de normalización y, recientemente, en posibilitador de eficacia, innovación y competencias en los individuos, entre otras más. En el límite, producir en los otros, alumnos o población en general, formas de sujeción y subjetivación a través de las cuales estos se sientan obligados, normalizados, productivos, motivados, incitados por sí mismos a pertenecer al modelo que su sociedad les ofrece.

Si lo anterior permite por lo menos, una línea inicial de partida, diríamos que las políticas docentes como gubernamentalidades de la docencia en Colombia deben responder estas inquietudes: ¿Cuándo y a través de cuáles condiciones sociales de existencia es conformado en

Colombia el agente¹⁹ maestro, educador, docente o profesional? ¿Cuáles serían sus niveles enunciativos, las series y las prácticas que conforman la docencia? ¿Desde cuál interés social y cómo diversos tipos de racionalidades políticas conforman objetivos, procedimientos, técnicas, estrategias y tácticas que buscan hacer del docente objeto, sujeto, instrumento o subjetividad para el gobierno de sí y de la población?

Si fuese sobre la sola delimitación de estas preguntas, la docencia es una entre muchas de las prácticas políticas singulares y determinadas por las cuales nuestra sociedad se propone el gobierno de los otros. Corresponde, por lo tanto, a prácticas históricas que son sistemáticas, regulares y discontinuas que determinan cada una de sus especificidades. Cada sociedad y su tiempo intentan establecer una gubernamentalidad de aquel que dice ser o es ‘docente’²⁰; a través de la cual se conforme un sujeto con pretensión de conducir, enseñar, ilustrar, educar y para formar al hombre de natural y múltiple en el modelo de sujeto ideal pretendido por la sociedad, sea por vía de prácticas disciplinarias, normalizadoras, de innovación, de competencia, de gestión o, quizás, de oposición, resistencia y subjetivación frente a las prácticas sociales imperantes.

Como tecnología de poder elaborada, la docencia tiene unas fechas de aparición. Está ordenada por series discontinuas, por sistematicidades y regularidades propias en cada una de sus formaciones. Sin embargo, por cuáles tipos de gubernamentalidades el docente se articula o no en las relaciones con los otros y ejerce para ello, prácticas soberanas, disciplinarias, normalizadoras y de eficacia o elabora prácticas políticas singulares y subjetivaciones.

Si se acepta esta primera hipótesis, se deduce, por un lado, el hecho de que tendrá que describirse cómo, en su singularidad histórica, la sociedad colombiana ha conformado determinadas tecnologías de saber y de poder sobre las variadas figuras del maestro. A este sujeto, le han otorgado por función el gobierno de una parte de la población, esto es, la singular formulación de su participación en la preservación de determinados órdenes políticos, sociales y

¹⁹Por agente entendemos el conjunto de relaciones discursivas, de objetos, sujetos y prácticas que conforman el maestro como dispositivo político bajo un fin o interés social.

²⁰La palabra *docente* proviene del latín *docere* (enseñar) la cual nos dio las palabras: *doctrina*, *doctor*, *documento* y *dócil*. *Docere* tiene la raíz indoeuropea: *dek-* que quiere decir pensamiento o aceptación. Otras palabras derivadas de la raíz indoeuropea *dek-* son: El verbo griego *δοkein* (*dokein* = opinar) que nos dio las palabras: *dogma*, *ortodoxo* y *paradoja*. // El verbo latino *decet* (en tercera persona ya que es impersonal), ‘ser apropiado’ y de ahí: *decente*. // La palabra latina *dignus*: *digno* y derivados *dignidad*, *dignatario*, *dignificación*, *indignar*, etc. // El verbo latino *disco*: *discípulo* y *disciplina*. // La palabra griega *δοκος* (*dokos* = viga) y de ahí *diplodoco* (dos vigas), en relación a las vértebras de este animal prehistórico. // El verbo griego *δέχομαι*, ‘aceptar’//La raíz latina *deuk* (guiar) de la cual encontramos en palabras como *acueducto*, *duque*, *conducir*, *educar*, *ducha*, *dúctil*, y compuestos del verbo latino *duco* como *deducir*, *seducir*, *traducir*, *inducir*, *abducir*, *aducir* o *introducir*”. Miguel, Raimundo de. (2001). *Nuevo diccionario latino español etimológico*. Madrid: Visor.

económicos, lo cual demuestra esta investigación, así como la caracterización de las temporalidades delimitadas, en este estudio: el tránsito por prácticas políticas de instrucción moral, durante las tres primeras décadas del siglo XX, las prácticas de profesión de docente y educador, a partir de la segunda mitad del siglo XX, y de profesional competente, desde inicios del siglo XXI.

La docencia, por lo tanto, se corresponde a un conjunto social delimitado de prácticas para el gobierno de los otros; esto es, entre las prácticas gubernamentales conforma una de las series de las diferentes racionalidades por las que se ejercen modalidades de gobierno sobre la población. Tales formas de gobierno tienen condiciones específicas de surgimiento, de existencia y de desaparición; así, cada problematización histórica y política inventa una modalidad de gobierno docente, la cual elige e intenta establecer como imperante.

Estas gubernamentalidades docentes, como racionalidades de gobierno, están conformadas por elementos del orden racional de las ciencias, también por racionalidades políticas. En cuanto al orden racional de las ciencias, lo han conformado disciplinas como teología, biología, medicina, sociología, sicología, economía, historia, antropología, etc.; las cuales, integradas en la disciplina pedagógica, le han otorgado un lugar epistémico a la docencia y a la formalización de su práctica (Zuluaga, 1987), un nivel epistémico determinado a partir de las disciplinas que se presentan en su nombre; lo cual caracteriza, tanto el lugar y el nivel del saber pedagógico como las relaciones del sujeto docente frente a las disciplinas que lo integran.

En cuanto a las racionalidades políticas, la gubernamentalidad docente, se concatena con las prácticas integradas por elementos del orden de los saberes y de los poderes que cultivan el espíritu –no solo disciplinar ni epistémica–, se correlaciona con elaboradas técnicas y prácticas de gobierno para la conducción del otro. Entre éstas: las prácticas de enseñanza cristianas basadas en la conducta y los comportamientos cimentados en la obediencia y la renuncia a sí por la primacía del otro ‘superior’, las formas homogeneizadoras de una moral normalizadora del Estado moderno que privilegia el cuidado, la vigilancia, la regulación y el control del cuerpo del otro, como herramienta para la defensa de la población, la competencia frente al sí mismo como forma de gobierno de los otros, a partir de la innovación y la autonomía como incitación y motivación del emprendimiento de los sujetos para la gestión de sí mismos, medida de la demostración del éxito propio y social.

Mostraremos por lo tanto, que una historia efectiva de la docencia en nuestra sociedad, no es más que una práctica gubernamental con unos límites, unas condiciones y unas modalidades de existencia que son políticas e históricas. Las políticas docentes como descripción de las prácticas gubernamentales buscan exhibir los tipos, las modalidades, los procedimientos y los efectos gubernamentales sobre la figura docente, el cómo nuestra sociedad conforma al sujeto que adoctrina y enseña, que instruye y disciplina, que normaliza y educa, que forma en competencias, que, en otras prácticas, se subjetiva y opone.

La docencia es, por consiguiente, una práctica social especializada y reunida por lo más ínfimos detalles de las relaciones históricas de poder que han intentado asegurar el gobierno de los otros. Toma elementos del arte, –entendida como la habilidad para pensar, hacer, producir y conducir algo o alguien (Mora, 1994)–, transita por la formalización de racionalidades gubernamentales que son soberanas, disciplinadoras, normalizadoras o competentes y producen formas de subjetivación. La docencia no es más que la insistencia de los ejercicios de poder por imponer una técnica política de producción de sujetos doctrinantes y adoctrinados, instructores e instruidos, normalizadores y normalizados, productores y productivos, competentes y competidores como modalidad estratégica de gobierno de la multiplicidad poblacional.

Las políticas docentes son la confrontación de racionalidades políticas que intentan imponer sus relaciones de sujetos frente a sus otros sociales y las gubernamentalidades docentes son otras de las formas de la economía del saber y del poder social por las cuales se producen gobiernos de sí mismos y de los otros. De modo que las políticas docentes tratan más de políticas que del análisis de las ciencias y las disciplinas que intentan integrar una positividad singular en la pedagogía.

Las políticas docentes, como analíticas de las prácticas gubernamentales, muestran que las condiciones históricas de formación de la docencia se aplican a acciones que buscan dominar la relación entre los saberes y los poderes relacionados con la instrucción, la educación y las competencias como dispositivos poblacionales para la conformación del docente como objeto, sujeto, medio e instrumento, a través de los cuales se producen, multiplican y conducen modalidades de gobierno social; pero, también, habrá de mostrar cómo se producen oposiciones y formas de subjetivación.

A nuestras sociedades, le ha sido preciso la formación de un sujeto que sea mediador de los dispositivos gubernamentales de enseñanza, de instrucción, de educación, de capacidades y

competencias sociales, un sujeto que sea vehículo para la inscripción de modelos sociales en el otro, que sea hilo trasmisor de prácticas de saber y de poder social que se proponen como imperantes, a tal punto, que puedan formarse sujetos dóciles a partir del encuentro entre las formas de saber tales como: las disciplinas científicas, y las técnicas de dominación; las prácticas de adoctrinamiento con base en la enseñanza; la disciplina en la instrucción; la educación como sofisticación del gobierno del sujeto y de su lugar en la sociedad a través de los dispositivos de seguridad, de las competencias como prácticas de auto-gestión e innovación de sí mismo frente a los otros, de las técnicas de sí como subjetivaciones que expresan lo que los sujetos docentes realizan con sus pensamientos, con sus cuerpos, con sus acciones y consigo mismos frente a lógicas dominantes específicas (Foucault, 2006).

2.2 Del maestro: contexto y aproximación

La táctica sería el arte de construir con los cuerpos localizados, las actividades codificadas y las aptitudes formadas, aparatos en los que el producto de diferentes fuerzas se encuentra potenciado por su combinación calculada.

M. Foucault.

Hombre cristiano, ciudadano. Todo para los demás, para sí nada.

Epitafio, Pestalozzi.

Si fuese a nivel de los saberes del maestro durante el periodo colonial en América Latina, éste se halla conformado por una serie de condiciones de existencia en torno a la práctica pastoral de reunir, evangelizar y adoctrinar un ‘rebaño’ para transformar al infiel²¹ en un ser con conocimiento y verdad. El maestro es el que proporciona la disciplina, los castigos o los cuidados necesarios a sus discípulos o almas que le han sido encomendadas.

²¹ *Infel*. Se aplica a la persona que defiende ideas religiosas contrarias a los dogmas y a la fe de una doctrina religiosa. Diccionario Manual de la Lengua Española Vox. 2007 Larousse Editorial, S.L. Recuperado de: <http://es.thefreedictionary.com/infel>.

Ignacio de Loyola²², José de Calasanz²³, Juan Bautista de la Salle²⁴, entre otros, forman parte, –aún con sus diversos matices escolares, de escuelas pías, colegios, seminarios, internados y casas para niños huérfanos y pobres–, de aquella serie de elaboraciones realizadas en torno al recogimiento de sí frente a la teología, la doctrina y la defensa de la fe, como compendio orientador de un saber absoluto en relación con un rumbo de una enseñanza cristiana: Dios, como figura superior y soberana, en la cual se debería ‘formar’ el maestro.

De esta manera, la doctrina como ‘pedagogía’ se despliega sobre bases escolásticas. Su objeto es la teología como medio de enseñanza para la transformación y para la conversión del alma como práctica de buena enseñanza. El maestro-padre será el doctrinario de conocimiento y de la verdad en el aleccionamiento espiritual y la disciplina corporal (Marín, 2013).

Maestro, en tanto revele, en tanto enseñe y transforme el alma del otro, del infiel, del indígena, del negro o del niño, tratados como ausentes de la luz y la sabiduría de Dios. Maestro, en tanto inserte un alma cristiana en aquel que carezca de ella, sea salvaje o infiel. Maestro, transformador del cuerpo en conocimiento de la verdad y lo eterno, quien se valdrá de toda una episteme teológica y de una tecnología disciplinar como objeto e instrumental para la enseñanza. Tomás de Aquino (1225-1274); Erasmo (1466-1536); Juan Luis Vives (1492-1540); Michel Montaigne (1533-1592) hicieron parte, con los autores citados anteriormente, del instrumental utilizado por el maestro-padre.

La memorización, disciplinadora del cuerpo y de la mente, conforman sus prácticas doctrinales al ocuparse en la repetición de rezos, en la distribución del tiempo como gracias dadas por Dios para la administración de horarios diarios para ocuparse en las buenas obras; en la vigilancia permanente de sí mismo y de los otros, de los pensamientos, de las malas acciones, de los comportamientos y conductas, de la aceptación espiritual y la debida obediencia abnegada como renuncia así, al mundo y a su materialidad.

²²Ignacio de Loyola (Azpeitia, 1491 – Roma, 1556). Fue un militar y luego religioso español, fundador de la Compañía de Jesús, de la que fue el primer general; declarado santo por la Iglesia Católica.

²³José de Calasanz (Peralta de la Sal, Reino de Aragón – Roma, 1648). Fue un sacerdote, pedagogo y santo español, fundador de la primera escuela cristiana popular de Europa.

²⁴Juan Bautista de la Salle (Reims, Francia, 1651- Saint-Yon, Distrito de Ruan, 1719). Fue un sacerdote, teólogo y pedagogo francés innovador, que consagró su vida a formar maestros destinados a la educación de hijos de artesanos y de niños pobres de la época. Es el fundador de la Congregación de los Hermanos de las Escuelas Cristianas, instituto religioso católico de carácter laical dedicado a la educación de niños y jóvenes, especialmente de los más pobres. El 15 de mayo 1950 fue declarado *patrono especial de todos los educadores de la infancia y de la juventud* y *Patrono universal de los educadores* por el papa Pío XII. Tomado de: SALLE, San Juan Bautista De La. (2001). Obras Completas de San Juan Bautista de La Salle. Obras pedagógicas y escolares. Ed. Hermanos de las escuelas cristianas España, Portugal y América Latina Lasallista

Las lecciones deben ser prácticas de la memoria: repetir para inscribir la doctrina de la renuncia a través de catecismos, rezos, misales y liturgias hasta lograr inscribir el recogimiento de sí frente a los otros.

Ser maestro era insertar la aceptación del otro como superior; abandonar el sí mismo por la promesa de la luz y la verdad más allá; maestro fue ser asceta, entregarse a la disciplina espiritual, la cual no era más que el ejercicio para el perfeccionamiento espiritual, cuyo único enemigo era la desobediencia, que traería, el error, el cuerpo, su pecado y desenfreno; olvido de sí como práctica gubernamental de los otros; la enseñanza debería aceptarse e impartirse en obediencia y sumisión, como relación que se manifiesta en el desprendimiento de sí por el servicio, por la vocación de instaurar la verdad, la transformación y la salvación de los otros.

Ser era desempeñarse como un sujeto maestro-padre de la renuncia a sí por lo otro; lo otro como relación con la doctrina como verosimilitud, como aceptación de la verdad divina y superior; lo otro, también, representado en su relación con los demás, frente a los cuales la renuncia así, no era más que prueba de perfeccionamiento en la amor por el alma del otro, que es la caridad por sí y por la propia salvación.

Si es como práctica de conocimiento de sí y del gobierno del otro, la docencia tomó de las conductas cristianas la renuncia de sí y la obediencia al otro, asuntos para definir el ‘ser acepto ante lo otro y los otros’, “trans-subjetivación” le denomina Foucault (2006:263): la práctica de invertir la propia subjetividad, a partir de prácticas de obediencia que se resignan al recogimiento en la voluntad del otro, asumido como superior y autoridad.

El maestro, miembro del rebaño frente a Dios, conversor frente al infante, el salvaje o el ignorante, es enseñante de doctrina. En ambas relaciones, su gubernamentalidad política parece transferirse y su plenitud la alcanza en la renuncia de sí, por procurar caminar en la verdad suprema del Dios creador y soberano, determinador de la vida y de la muerte material y espiritual, de todo cuanto existe y es verídico.

González (1941), se refiere al maestro de escuela de la siguiente manera: “cuando alguien resulta vencido en la brega social, se retira a meditar para comprobarse que es un gran hombre incomprendido; tal es el origen de los monasterios; tal es el origen de los maestros de escuela. (p. 9). También, frente a los otros para quienes es deudor de humildad y obediencia; frente a sí, vigilará sus pensamientos, examinará su conciencia, se prohibirá aún de los actos más finos que presienta como perturbadores de su relación con la verdad, la paz y su meta de salvación.

Renuncia así por la relación con la verdad, por la ética cristiana de que cuidar del prójimo es cuidar de sí, ya que abandonándose a sí mismo se recuperará para ser salvo.

Si es en nuestra antigüedad barroca latinoamericana, el ejercicio de maestro consistía en la enseñanza de una moral para la vida eterna, una educación doctrinal que, a partir del conjunto de memorizaciones, de repeticiones, tornasen la disciplina en hábito al cual se adapta el cuerpo al espacio y al tiempo asignado para que cada actividad permita llevar a la vida eterna. La enseñanza debía aleccionar que las almas están de paso, en un peregrinar constante de enseñanzas que se purifican para llegar al conocimiento de lo celeste y eterno.

La enseñanza de la moralidad divina debería transformar el estado salvaje y natural del hombre, sus materialidades. El maestro debía enseñar que el “Creador quiere que todos los hijos de los hombres lleguen con seguridad al conocimiento de la verdad y de la justicia” (Pestalozzi, 1899: 30), de la enseñanza espiritual, de la disciplinarización de los cuerpos, de la reproducción de toda un *ars*²⁵ divino como moral de sí, “les enseñaba á leer bien, les enseñaba á escribir bien, les enseñaba á hablar bien, les enseñaba el método propio por el cual el Salvador del mundo haya determinado elevar á la especie humana á honrar á Dios y á adorarlo en espíritu y en verdad” (p. 57).

Maestro fue responder a las normas exigidas por las morales de una vocación cristiana; fue desempeñar la función discipular de enseñar al Dios y sus virtudes; cuidado y contemplación del alma, castigo y pena para el cuerpo, lugar y origen del pecado. El ejercicio ‘pedagógico’ gira en torno de la diferencia del bien y del mal como principio moral de nobleza y virtud para lo eterno. Y el enseñar es como sinónimo de adoctrinar en religiosidad y moral cristiana, “son consumidores de la insípida comida de los muertos: ‘la gloria’, ‘el cielo’, ‘el purgatorio’, ‘el infierno’, etc. Las vitaminas cuestan dinero; el dinero lo tienen los poderosos; los poderosos protegen a los que se ‘adaptan’; luego... hay que asesinar al maestro” (González, 1941:31).

Maestro sería para ordenar la población entorno a las enseñanzas de la moral cristiana; fue una práctica pastoral (Foucault, 1987; 2006). En efecto, el ‘maestro, padre o sacerdote’ (Castillo, 2000; Favacho, 2010; Ibarra, 2010; Quiceno, 2004; Martínez, 1982) enseña una ética de la sujeción de sí frente al rebaño, frente a esa comunidad eclesial y social como forma de sujeción y obediencia. Y su función de enseñar consiste en la conducción de las almas para la conversión

²⁵*Ars* (lat.)(*arte*). Conjunto de preceptos y reglas necesarios para hacer bien algo. Virtud, disposición y habilidad para hacer algo. Recuperado de <http://lema.rae.es/drae/srv/search?id=wwCWIRm8E2x56zbcSQG>.

como momento de conocimiento y de luz. Pestalozzi (1899) destaca como principio del buen maestro el “conducir á los hombres á poder ayudarse a sí mismos, porque a ellos, sobre esta tierra de Dios nadie ayuda y nadie puede ayudar” (p. 81), caridad, reconocimiento y aceptación.

El dispositivo sacerdote-maestro, como práctica cristiana, enseña al alma para el dominio del cuerpo y sus pasiones, para su renuncia, es ejemplo mismo para aleccionar los otros, modelo privilegiado de enseñante, doctrinado para adoctrinar en disciplina y sumisión moral, para inscribir en otros la renuncia a sí, por el recogimiento y la sumisión a lo espiritual, lo verdadero y eterno.

Enseñante del alma sobre la pesadez de los cuerpos y la materialidad de sus acciones, guarda como herramienta didáctica las prácticas cristianas de la conversión por la verdad, la cual pretenderá inculcar en los otros hasta inscribirla como superior divinidad. Así, el maestro-padre es heredero de las enseñanzas pastorales, de las prácticas religiosas, y será el estandarte que lleva luz y verdad a esa naturaleza oscura, primitiva, inocente, salvaje o infiel.

El maestro es guía de doctrina, enseña al colectivo como conduce a un rebaño, lo protege y lo dirige hacia el bien superior y eterno. Recoge las almas, las reúne para llevarlas como pastor, las conduce en el camino, les proporciona cuidado, las protege de los enemigos y de los peligros, y les asegura los buenos pastos hasta que obtengan el conocimiento y la verdad divina. El propósito es implantar la sumisión y la obediencia en su redil, a partir de la buena conducción cristiana, como relación con su prójimo, consigo mismo y con su Dios.

Las instituciones jesuíticas conforman ejemplos históricos, las cuales han sido ya bastante estudiadas, tanto en el caso de Colombia como en el de Brasil. Para el primero (Martínez, 1982), y para el segundo (Favacho, 2010), en los cuales el docente fue ‘un clérigo, padre y sacerdote’, enseñante a través de la práctica pastoral, tecnología de saber y de poder referida al arte de gobernar como la producción de obediencias en el bien “conducir a alguien” (Foucault, 2006:148). En sus cartas Pestalozzi (1889) señalaba que al maestro le es menester “hacer todo lo posible para sustraer al niño de su ciega dirección, y someterlo á las reglas de conducta y á los medios eficaces que la experiencia de siglos ha puesto en nuestras manos” (p. 247).

No tiene, pues, esta actividad un origen neutral que la relacione como acción simple con la enseñanza, entendida como dispositivo social de transmisión de conocimientos del maestro al alumno, por lo tanto, el maestro ni es un sujeto de origen natural ni surgido por el bien del otro ni la caridad, su historia remite a la conformación de una tecnología gubernamental, es objeto e

instrumento disciplinario y moral. “Gertrudis” es un ejemplo de cómo Pestalozzi (1889), describe uno de los principios del maestro: “en su corazón maternal debe conciliar la inclinación á creer en Dios como el primer sentimiento de independencia con los sentimientos morales, punto fundamental que debe esencialmente tener en vista la educación y la instrucción si quiere alcanzar con seguridad su perfeccionamiento” (p. 244).

Más que maestro y enseñante, es quien conduce a los otros a través de la forma gubernamental de la conversión pastoral como herramienta del saber cristiano y del poder monárquico: se disciplinan los cuerpos para doctrinar, para preparar los comportamientos de las almas para su encuentro con Dios y su fidelidad al monarca, para arrebatar toda aquella corporeidad salvaje, indígena, pagana y demoniaca. El maestro-padre habrá de demonizar para, posteriormente, ‘sembrar’ la culpa, la prohibición y la salvación; el comportamiento y la conducta cristiana en el alma por el conocimiento de la verdad supra-lunar. Su labor será reconocer al otro como muestra de la barbarie y la ignorancia, para sembrar la verdad moral, la palabra y la letra, será medio de renuncia de sí por la obediencia a Dios y al orden social como siervo frente al monarca. Quizás por ello, el sacerdote-padre es figura ejemplarizante, es pastor y recoge las almas del niño y del salvaje para impartirles la enseñanza cristiana, es ejemplo de moral religiosa y guía del otro como un rebaño.

La función del maestro-padre consistirá en congregar, reunir, recoger en torno a enseñanzas que, como parábolas, instalen una moral y una conducta cristiana, será mediador del orden y de la disciplina cristiana en su colectividad. También hará parte del dispositivo entre lo divino y el soberano, pretende garantizar la conducta espiritual para lo eterno y el orden material deseado por Dios y el monarca para sus súbditos en la Tierra, –relación de orden entre la ciudad del Cielo y la ciudad de la Tierra descrita por San Agustín de Hipona, en el libro de *Civitate Dei* (413-425 D.C.)–. Es figura tan moral como política, como lo describe Tomás Moro en *Utopía* (1999): “Tienen los sacerdotes a su cargo la educación de los niños y jóvenes, ocupándose más en formar sus costumbres que en instruirlos” (Moro, 1999: 149), formador de costumbres, transformador del otro como enseñante del hábito más que instructor.

Si bien estas prácticas gubernamentales de escolarización cristiana, conforman el dispositivo social del maestro, no son sinónimo de una actividad educativa, como tampoco de un progreso altruista de la bondad y la caridad cristiana. Fue un combate contra el otro como diferente, representado como infiel, como salvaje o como ser inocente (Obregón y otros, 1997;

Varela y Álvarez-Uria, 1991), para quienes la estrategia fue de conversión y conquista, también de castigo a partir de la producción de saberes y poderes como tecnologías de gobierno de sí y del otro. La formación del sacerdote-padre obedecerá, en consecuencia a la elaboración histórica de prácticas pastorales como modalidades y técnicas gubernamentales de sujeción, de producción de obediencias, de sujetos disciplinados bajo la moral cristiana como práctica de la doctrina y como saber, la teología.

Si fuese del Estado durante el siglo XVIII, se pretendía que los modelos disciplinares cristianos, basados en el fondo blanco de lo eterno como modelo de enseñanza cristiana, fuese reemplazado por el nuevo orden de instrucción en las humanidades, las ciencias del lenguaje y la economía (Foucault, 1968). Afirmaba Pestalozzi (1899) que “mi gramática no es otra cosa que una serie de medios destinados á conducir al niño de las doctrinas e intuiciones oscuras á las nociones claras” (p. 205).

El maestro preceptor, enseñante individual y privado, por fuera de las escuelas como tutor (Rousseau, 2000:67), será propuesto como mediador abanderado de la civilización, portador de ciencia y de una positividad renovada. Su función será impartir un saber y una verdad amparado en un método verídico apoyado en la comprobación de naturaleza científica, no una enseñanza como moral divina.

El ‘maestro preceptor’ se torna en el sujeto docto, que dice, imparte y trasmite una verdad a partir de conocimientos ciertos. Su labor encontrará en las leyes de la naturaleza los nuevos dictados de su hacer, el cual consiste ahora en educar al hombre y depositar todos los saberes de las ciencias en él, ya que “todo cuanto le falta al hombre al nacer, le será dado por la educación” (Rousseau, 2000:9). El preceptor dice, prepara al hombre, al ser más desvalido de cuantos existen en la naturaleza para que adquiriera las fuerzas suficientes para enfrentar su mundo social; enseñará al hombre, a ese ser sensible y natural; lo instruirá en las estrategias por las que podrá dominar la sociedad y en cómo superar las relaciones entre los hombres, las amenazas que representa su mundo social. Ya el preceptor es enseñante, no de todo cuanto existe humano y divino, sino del mundo de las relaciones entre los hombres, de la posibilidad de desarrollar habilidades, de las facultades humanas; es enseñante del hombre, del saber, para que el hombre sepa-poder. El docente ilustrado se tornará en depósito del saber, “biblioteca viviente, cuerpo enseñante del pedagogo” (Serres, 2012:10).

La escuela, institución de la sociedad moderna, instruirá al hombre para la nueva ciudadanía, para la sociedad del occidente moderno. Las funciones del maestro serán ahora hacer salir la enseñanza del dispositivo espacial de los colegios, de los seminarios y de las escuelas pías, colocar a los alumnos en la órbita social, cumplir con la función de que su labor sea un objeto público, regido, controlado, reclamado por el Estado. De ser preceptor y enseñante pasa a ser el hombre de la esfera social: maestro-instructor, maestro de escuela. “¡Y qué tarea más elevada: hacer pasar á la sangre y á las venas los medios materiales que favorecen las disposiciones nativas á la sabiduría y á la virtud, antes que la efervescencia de los placeres y los libres goces naturales lleven á la sangre y á las venas una corrupción profunda, á la moral, la sabiduría y a la virtud!” (Pestalozzi, 1889, 238). Y para las masas pobres, indígenas y negras el reformatorio, la correccional, así como las escuelas de artes y oficios (Martínez, 1982; 2010).

Sin embargo, Rousseau, en el “*Discurso Sobre a Origem e os Fundamentos da Desigualdade Entre os Homens*” (2005), hace surgir los mitos del buen salvaje, del estado natural, de las comunidades vírgenes y primitivas, del grado cero de la cultura. Entre tanto, nosotros los latinoamericanos perdidos en el tiempo de lo recién hallado, extenderemos nuestras formas barrocas bajo el anhelo de una modernidad que no llega y de un modernismo que nos abruma: se mezcla lo nuevo y lo antiguo, la escuela y la iglesia, el padre y el preceptor (Martínez, 1982).

El maestro se halla así entre dos fuerzas: una de carácter religiosa y otra, de carácter ilustrado. Aquel sujeto social mesclará, entonces, el hacer de un doctrinador religioso, ejemplo de moral cristiana, con el de un preceptor, portador e instructor en las ciencias a través del ejercicio de su laicidad. Ésta es una de las maneras de como aparece el maestro público, quien es fruto del sincretismo entre la enseñanza religiosa y la instrucción de los saberes laicos.

Las enseñanzas son ahora sobre una moral civil y no sobre lo netamente religioso y clerical lo cual generó en la población demandas por educación y, por parte del Estado, la institución de escuelas públicas (Martínez, 1982). También, la necesidad del estado monárquico por reglar aquellas prácticas educativas, lo cual encontró la más fuerte oposición de la iglesia católica, que solicitó la prohibición de la enseñanza por los preceptores, al considerarlos una amenaza para la moral cristiana y las buenas costumbres sociales (Martínez, 1982). De este modo el maestro-preceptor incomoda y desplaza, por sus saberes ilustrados, la actividad totalizadora del maestro-padre.

Durante el siglo XVIII, las políticas docentes gravitan sobre instancias como el Estado monárquico y el clero como relaciones de saber y de poder soberanos, como requisitos principales para la participación y la expresión del hombre frente a la vida pública. El Estado reclama la enseñanza para dominio su propio, como su prioridad, como modalidad de gobierno de la población en su atención por formar hombres útiles al Rey y a Dios. Varios hechos políticos lo demuestran: la expulsión de los jesuitas (1767)²⁶ –para el caso colombiano–, la constitución de las primeras escuelas públicas y la vigilancia estatal sobre el oficio de enseñante: “quien se ocupase en este oficio tendrá que demostrar legitimidad, limpieza de sangre y buena conducta” (Martínez, 1982:81).

Para el clero, el maestro deberá someterse a la demostración de todo un conjunto de características que comprueben una moral cristiana virtuosa, “el enseñante deberá ser muestra principal de la honra y gloria de Dios” (Martínez, 1982:82). Sin embargo, aquello ocurre bajo un dispositivo social que anhela el ideal de vida pública ilustrada, un modelo ideal de hombre de las ciencias y la enseñanza supeditada a una moral cristiana recta, un maestro como vehículo para la ciudadanía, la vida republicana desde el marco de una moral católica.

²⁶*Nota aclaratoria:* Durante el reinado del más destacado de los Borbones en España, Carlos III, segunda mitad del siglo XVIII en España, envidias e intrigas palaciegas sin fin se dedicaron a hacer lo posible por perder a la Compañía de Jesús. Carlos III, Rey de España y de Las Indias expidió entonces la llamada "Pragmática sanción" del 2 de abril de 1767, expresada en la ley 38 título 3 libro I de la Recopilación Castellana. "*Usando de la suprema autoridad económica que el Todo Poderoso ha depositado en mis manos para la protección de mis vasallos, y respeto de mi Corona, he venido en mandar extrañar de todos mis dominios de España e Indias, e Filipinas y demás adyacentes, a los regulares de la Compañía [...] y que se ocupen todas las temporalidades de la Compañía...*". En la llamada *Recopilación granadina*, se ordenó aplicar las normas del gobierno español vigentes hasta el momento de iniciarse la República de la Nueva Granada; por lo tanto se requería una decisión republicana que dictase las providencias convenientes para hacer cumplir la citada *Pragmática* de Carlos III. El presidente José Hilario López (1849-1853) proclamó el 18 de mayo de 1850 la Ley de expulsión de los jesuitas, publicada en Número extraordinario de la «Gaceta Oficial» (21 de mayo de 1850). Dispone en el artículo primero, que los jesuitas "*salgan del territorio de la República por la vía que los mismos gobernadores designen...*". En la motivación se puso de presente la *Pragmática sanción* de abril 2 de 1767 que, a juicio del gobierno, no había sido derogada. Se resalta lo extraño de la medida, por el hecho de que la pragmática sanción había sido expresamente revocada por Fernando VII en 1815. Gutiérrez Jaramillo, Camilo. “José Hilario López y la expulsión de los jesuitas en 1850”. *Revista Credencial Historia*. Edición 98 de 1998-2. Publicación digital en la página web de la Biblioteca Luis Ángel Arango del Banco de la República. <<http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/revistas/credencial/julio2012/indice>>. Búsqueda realizada el 24 de mayo de 2015.

2.3 El maestro: instructor moral en Colombia

Trabajemos sin descanso por infundir en el alma de los niños el espíritu que en las horas de peligro sabe sacrificarlo todo por la Patria; trabajemos por desarrollar en nuestro pueblo un patriotismo ardiente y elevado. El amor y el santo respeto a Dios, fuente suprema de sabiduría, a nuestra bandera y a nuestras instituciones, que simbolizan el amor a la patria, una, grande, e indivisible.

Antonio José Uribe, 1927

Cualquiera puede ser maestro.

Dicho popular.

En la penúltima década del siglo XIX (1880), se declara a Colombia como un Estado confesional con la Constitución Política de 1886 y se dictaminan asuntos educativos: la “Religión Católica, Apostólica, Romana, es la de la Nación; los Poderes públicos la protegerán y harán que sea respetada como esencial elemento del orden social” (Art. 38), la “educación pública será organizada y dirigida en concordancia con la Religión Católica” (Art.41), la instrucción primaria será “gratuita y no obligatoria, “sacerdotes católicos podrán ser empleados en la instrucción pública” (Art. 54); los “maestros o doctores podrán conformar y pertenecer a un gremio” (Art. 44).

Diversas leyes reglamentaron la instrucción pública. La instrucción pública es reorganizada como ministerio independiente del ministerio de salubridad y la sanidad públicas (Colombia. Ley n. 7 de 1886, “Sobre la división de los ministerios”). El Estado reclama como potestad “la autoridad del Gobierno para organizar la instrucción pública nacional” (Colombia. Ley n. 012 de 1886, “Sobre autorizaciones al Gobierno en el ramo de la Instrucción Pública”, Art. 1º). Son asignadas las funciones y responsabilidades de las instancias departamentales en la instrucción pública: Competen á las Asambleas departamentales la fundación de Institutos de Instrucción; su número y clase de empleados; el modo de nombrarlos; su periodo de duración y funciones; de la fijación de sueldos de empleados” (Colombia. Ley n. 89 de 1888, Art. 11); el “Gobierno ejercerá por función formar institutores que se encarguen de la Dirección de las Escuela primarias” (Colombia. Ley n. 89 de 1888, Art. 18).

Las enunciaciones anteriores son parte de una serie más amplia del conjunto de las lógicas de dominación que pretendieron hacer de la instrucción pública nacional, un elemento político y moral imperante del orden social como dispositivo de instrucción y de moral con unas instancias involucradas –Estado, Iglesia, instituciones escolares de enseñanza básica, Normales, corporaciones, etc.– y con un ordenamiento jurídico basado en el derecho natural y las libertades fundamentales. Además, con una puesta en práctica de sus formulaciones con la fundación de la Escuela Nacional de Minas, el Instituto Salesiano de Artes y Oficios, la Biblioteca Nacional, el Museo Nacional, el Observatorio, el Archivo Nacional, etc.

El dispositivo, por lo tanto, transitó por los órdenes y las estrategias sociales que involucraron desde “el individuo, la familia, las corporaciones, el Estado y la Iglesia, así como el consorcio entre los Municipios, Departamentos y la Nación, para trabajar de consuno en la obra múltiple y fecunda de la instrucción del pueblo” (Uribe, 1927: VIII).

Dos ejes principales conformarían las bases de la reorganización de la enseñanza nacional: la instrucción y la moral católica. Frente a la primera, la instrucción, además de recomendar su extensa difusión, fue definida como el proceso de “preparar a los niños para el ejercicio de la ciudadanía, despertando y avivando en ellos el amor a la patria; prepararlos para la agricultura, la industria fabril y el comercio” (Uribe, 1927: VII).

Frente a la segunda, la moral católica, con la imposición de las prácticas religiosas católicas como parte del ‘alma y la identidad nacional’; definiendo por moral e instrucción de la nación “procurar que por las enseñanzas religiosas católicas se formen espíritus de carácter noble; hombres de energía, sanos y vigorosos” (p. VII).

Entre la ciudadana, como expresión de instrucción en los saberes prácticos y útiles al Estado y la moral, como expresión de una doctrina social católica y como mediadora de la disciplina del espíritu y del vigor de los cuerpos de la nación, se pretendió preservar el proyecto de una sociedad tradicional y conservadora en la cual la instrucción fuese el vehículo a través del cual el “espíritu católico y conservador sirva de vivificador de la experiencia, no aceptando innovaciones que tienen el carácter de revolución, aunque espíritus brillantes indiquen la civilización y el progreso que vieron en otras latitudes; pero ignoran el viacrucis por donde nosotros transitamos” (Restrepo, 1936: 176).

La gubernamentalidad del maestro, como instructor moral, exhibe una política docente producto de un gobierno que traza como guía disciplinar la moral cristiana católica y un conjunto

de conocimientos prácticos: gobernar los maestros como instrumentos cuyas funciones sociales se conforman por prácticas de gobierno espiritual, de sí, y de pedagogías instruccionales para que apliquen sus saberes sobre las realidades nacionales.

Se conservó la tradición de una sociedad de estamentos, donde maestros y doctores, en sus respectivos gremios, continuaran cumpliendo el papel de medios y partes de la moral social priorizada; donde maestros, sacerdotes e instructores tomarán parte en el dispositivo de conservación de la tradición, como expresión del orden y la moral social. En síntesis, la sociedad colombiana de inicios del siglo XX arrastra sobre sí la transición de la soberanía como la relación de poder frente a la extensión de un territorio, el dominio de sus recursos y la conformación de poderes públicos que emanan de quienes allí habitan. Esto es, la Colombia de este período es una nación conservadora, tradicionalista, católica y positiva; éste es – aunque parezca ecléctico – su proyecto de república soberana (CPC, Art. 2).

En esta rejilla jurídica, aparece el maestro de escuela pública como un sujeto poco visible, como un empleado asimilado a los demás cargos del establecimiento escolar y como un sujeto formulado para la construcción de obediencias entre los individuos y la nación. Aquello acontece quizá por procedimientos sociales más pequeños que la gran formulación del Estado, tal vez por su actividad social, en tanto ocupación de carácter religioso y moral, se caracteriza por la caridad, por el valor y por la entrega voluntaria al otro como práctica filantrópica y cristiana alimentada por una formación del maestro en las escuelas normales a cargo de los Hermanos Cristianos, por la conformación de un oficio caracterizado por la vocación, por la disciplina y la obediencia pastoral; por la conservación de la tradición y el orden civil en la afirmación de la práctica cristiana del instruir, transformar y conducir al otro por el orden divino y la moral.

Quizá, también, por la característica de una ocupación en un país para el cual la instrucción no fue obligatoria, fue particular, privilegio de pocos. Esto es lo que identificaría la actividad del maestro como modelo de enseñante privado y preceptor, “un servicio privado presente principalmente en las ciudades capitales de Colombia y, generalmente, bajo el control de la Iglesia católica, por intermedio de las cooperativas y gremios católicos de maestros que obedecían a intereses religiosos” (Bocanegra, 2009: 88), o como maestro de escuela pública, disciplinante moral, enseñante de las artes y oficios prácticos frente a una realidad campesina, pobre, indígena y negra del país a la que, más que instruir, era necesario catequizar y moralizar.

Entre un Estado que reclamó saberes prácticos a la escuela por medio de la instrucción general de la población y un orden moral basado en la prácticas católicas, se hallaba el sujeto maestro, gobernado, tanto por el contenido de los saberes instrumentalizados como por los poderes morales y sociales que le prescribían los procedimientos para disciplinar y para ser modelo de gobierno de sí mismo y de los otros.

Relación compleja ha sido la de las condiciones de formación del sujeto maestro al serle demandado los saberes sociales que precisaban de sus aplicaciones sobre realidades prácticas y singulares. Si fue del lado de los poderes, la disciplina se constituiría en el ejercicio que prepararía su alma y su cuerpo. Instancias sociales como el Estado, la Iglesia, las Normales, las corporaciones fueron parte de la variedad de entidades que intentaron imponer sus lógicas sociales y sus políticas dominantes en la definición y la formación de este sujeto y de su actividad social frente a la amenaza que representaría el desenfreno y el desgobierno de una masa poblacional múltiple y compleja.

Pero, también, fueron las estrategias minúsculas elaboradas cuidadosamente que, desde mucho tiempo atrás, intentarían ocupar un lugar político singular en la relación política del maestro con los otros y con las subjetivaciones que éste efectúa frente a su actividad. Quizá saberes menores han insistido permanentemente en conformar esta actividad como “reveladora del grande amor y entusiasmo que la obra de la instrucción debe inspirar a aquellos que se consagren a la empresa redentora de la inteligencia, del alma, del corazón y de todas las energías físicas y morales” (Uribe, 1927: X), en otras palabras, una relación del sí mismo con los otros que sustituye las lógicas políticas dominantes por otras, menores, solidarias, amorosas, militantes, cuidadosas, etc.

Como instructor moral, del maestro se esperaba que fuese un vehículo a través del cual el país garantizase “una continua marcha hacia el progreso, dentro de la tradición”, según la definición del Ministro de Instrucción Pública, Antonio José Uribe (Le Bot, 1985:17), al afirmar que la “obra más noble, la más importante de la misión del instructor es la educación moral, a ella deberá consagrarse completamente, empleando todos los recursos de su inteligencia y de su corazón, a fin de hacer fácil a sus alumnos la práctica de los deberes con Dios, consigo mismo, para con sus padres, superiores, con los semejantes y con la patria” (Colombia. Decreto n. 491, 1904: Art. 48). Y fue puesto como ejemplo modelo de “hombre que ejerza un apostolado fecundo

sobre la niñez y las ramas de la educación nacional” (Uribe, 1927: XVII). Las condiciones de formación del maestro de escuela se circunscribieron en la moral cristiana de la instrucción.

Las políticas educativas definirían para este empleado de las instancias públicas escolares el objeto, los métodos y las normas disciplinarias. Por su *objeto*, se le definieron los saberes prácticos: “Ha de procurarse que los ejemplos y temas versen sobre asuntos de la vida real, a fin de lograr una completa identidad de la educación y de la instrucción con la vida, el trabajo, la industria, el comercio, la agricultura, etc.” (Uribe, 1927: XV). En cuanto a los *métodos*, se le propuso la pedagogía activa que consiste en el “llamamiento constante al espíritu de observación de los alumnos, al ‘¿cómo?’ y al ‘¿por qué?’; al método activo, como antídoto del verbalismo y el verdadero método del porvenir” (p. XVI). En lo relativo a las *normas disciplinarias*, se definió la instrucción como el conjunto de temáticas establecidas por el Ministerio de Instrucción frente a los problemas sociales que aquejan al pueblo colombiano “para cada caso especial que lo requiera, como la lucha contra el alcoholismo y otros vicios sociales, el Ministerio elaborará circulares especiales, instruyendo a los maestros prácticamente sobre lo que deban hacer al respecto” (p. XVI).

Las escuelas Normales fueron tan intermitentes en el país, que aparecían sin las guerras y desaparecían con ellas, se reglamentaba y desreglamentaba su constitución debido a la escasez de presupuestos en los Departamentos. Por lo tanto, podría afirmarse que las Normales no cumplieron cabalmente en el país ciertos principios de “coerción en la enseñanza con la instauración de una educación estandarizada” (Foucault, 2002: 188).

Si bien se produjeron instancias, currículos y estrategias, no siempre guardaron una relación con la realidad práctica y su implementación, donde el maestro se destacase como figura social homogeneizadora que incidiese directamente sobre la estandarización de la población. Y no lo sería, tanto así, porque se trató de un proyecto de país en el cual el proceso de normalización de la enseñanza, con relación al maestro y sus otros de la población, consistiría en la simbiosis de la instrucción y la moral; de la instrucción en los saberes prácticos para el beneficio de la patria, pero también, de la enseñanza cristiana como disciplinarizante del espíritu y del cuerpo.

Una vez aceptados como maestros de escuelas urbanas o rurales o algunos en las Normales, “directores, subdirectores, celadores profesores y porteros tienen la obligación ineludible de habitar y pernoctar en la Escuela” (Colombia. Decreto n. 0670 de 1912 ‘Por el cual

se dictan algunas disposiciones sobre Escuelas Públicas’, Art. 7). Hay una gran similitud con la disciplina de las órdenes religiosas y de las experiencias monacales como modelo de encierro en el convento que si –para el caso de la instrucción en algunas escuelas urbanas para la población general no sería el más frecuente, por lo menos era el modelo de educación ideal –, la “disciplina exige la clausura, la especificación de un lugar heterogéneo a todos los demás y cerrado sobre sí mismo (...), el modelo de convento se impone poco a poco en los colegios, el internado aparece como el régimen de educación si no más frecuente, al menos, el más perfecto” (Foucault, 2002: 145).

Las Normales, como dispositivos espaciales, discursivos y de poder sobre la formación de maestros, hicieron parte de uno, entre muchos otros, de los intentos del Estado por fortalecer su acción de gobierno sobre esta población: reunir a los maestros, formarlos en una espacialidad, generalmente cerrada al mundo exterior, y en un determinado conjunto de saberes, privilegiar unas prácticas de enseñanza e instrucción y de modalidades disciplinarias, etc., no fueron parte más que de una racionalidad gubernamental, a través de la cual el Estado propuso como estrategia el fortalecimiento de los maestros, garantizar su lugar de obediencia y sujeción, constituir un agente que, con un lugar mínimo de saber y de poder, produjera efectos de gobierno sobre las poblaciones.

Las Normales fueron “organizadas de acuerdo a un modelo conventual, con régimen de internado y bajo reglas estrictas de disciplina” (Batalla, 1996: 148), ya que su aislamiento aseguraba la relación directa entre los alumnos internos y el poder que se ejerce sobre los próximos maestros. El currículo comprendía “una formación de cuatro años” (Colombia. Decreto n. 491, 1904, Art. 115), el cual debería tornar en práctica diaria en su salón de clases el “pénsum reglamentario en los tres primeros años: *Año 1º*. Religión y moral, por un sacerdote – Salutación Angélica. La Salve. El Credo. El Acto de Contrición. El Decálogo, etc., y las que llaman comúnmente oraciones de la iglesia. *Año 2º*. Religión. 1ª y 2ª partes de la doctrina Astete; el maestro hará digresiones oportunas hacia los pasajes bíblicos más culminantes y que tengan relación con la doctrina cristiana; 2º elementos constitucionales y administrativos del país y de la instrucción pública primaria. *Año 3º*. Religión. 3ª y 4ª partes del Catecismo de Astete; el maestro hará digresiones oportunas hacia los pasajes bíblicos más culminantes y que tengan relación con la doctrina cristiana. Higiene, Nociones de Ciencias Naturales, Agricultura, Horticultura y Arboricultura” (Colombia. Decreto n. 491, 1904, Art. 69).

Formado así por prácticas disciplinares e instructoristas, un sujeto modelo de obediencias, de renuncia al gobierno de sí por la pretensión de sumisión a modelos religiosos y civiles. Es un maestro para el gobierno de los otros por la moral, “la formación de maestros idóneos para la enseñanza de los niños de escuelas primarias deberán adquirir las nociones suficientes, no solo en el orden moral e intelectual, sino en los principios fundamentales aplicables a la industria, a la agricultura y al comercio que deban ser transmitidos a los niños” (Colombia. Decreto 670, 1912, ‘Por el cual se dictan algunas disposiciones sobre Escuelas Normales’, Art. 1), como objetivo del “plan de estudios [nacional] para las escuelas normales” (Colombia. Decreto n. 670, 1912, Art. 1).

El movimiento que realiza la sociedad es doble: en los futuros maestros, la disciplina como norma moral los formará en sujetos sometidos y útiles, “El cuerpo solo se convierte en fuerza útil cuando es a la vez cuerpo productivo y cuerpo sometido” (Foucault, 1998:33). La moral como práctica disciplinante repite, crea hábito, vigila, sanciona, docilita el cuerpo hasta crear conducta, comportamientos normales y aceptaciones, también, enseña a los cuerpos a ser útiles en higiene, en ciencias naturales, en agricultura, horticultura, arboricultura, industria, comercio, etc. Entre la docilidad y la utilidad, existe un acuerdo implícito.

La religiosidad, como enseñanza moral de la doctrina católica cristiana, hizo también del maestro-instructor, un disciplinante del espacio, del cuerpo y sus comportamientos. Quien vigila, reprende, sanciona y/o castiga debe convertirse en vigía y observador, en examinador y atento inspector. Si estudios como los de Humberto Quiceno (2004), denominan a este período como de *pedagogización del país*, puede denominarse como el de la *gubernamentalidad disciplinaria y moral*, en tanto que las prácticas privilegiadas se basaron en la enseñanza de la religiosidad, la inspección y el encauzamiento de los comportamientos.

El maestro es un instrumento moral en la enseñanza de los límites del deseo, en la prevención por el disciplinamiento frente a los actos inmorales, aleccionador. Hay que disciplinar a aquellos que aún no cometen crimen social para que mengüen su carencia de entendimiento, su infantilismo, su inmadurez, su inestabilidad; deberá, por lo tanto, transformar al sujeto alumno en sujeto moral.

El maestro, como instructor moral, apareció y existió en tanto representa una verdad de un conjunto de creencias, de costumbres y de disposiciones por las cuales diversos saberes sociales y hechos colectivos fueron no solo objetivados, sino colonizados por poderes dominantes. Esto

hizo de este maestro instructor moral, una figura de verdad social ejemplarizante e indudable para el gobierno disciplinario de los alumnos y para el control general de la población.

Este gobierno del docente propuso hacer del maestro un vehículo moralizador de la sociedad y un agente del Estado, una pieza social sobre la cual marchó el principio decimonónico de ‘gobernar es educar’ mediante uno de sus agentes sociales. Dicho medio e instrumento gubernamental para gobernar a los maestros será, a su vez, para gobernar al individuo y a la población.

Todo este conjunto de estrategias de formación del maestro como instructor moral define las políticas docentes de este período, desde los órdenes disciplinarios, morales, médicos, económicos y religiosos hasta de la instrucción y de un hacer concreto. Pero, también, de modalidades estratégicas de poder que asimilan la obediencia, la sumisión la inspección y la vigilancia como modelos gubernamentales para el modelo de maestro instructor, como gubernamentalidad de sí y de los otros. Es un agente transformador de aquellos “cuadros vivos que representan las multitudes confusas, inútiles o peligrosas, en multiplicidades ordenadas” (Foucault, 2002: 152). Las condiciones de formación del maestro transcurren, pues, entre la elaboración de un sujeto que sea mediador social de la disciplina, de la moral religiosa y de la instrucción como modalidad pedagógica para el necesario gobierno social de la multiplicidad.

El maestro instructor y disciplinante moral fue un instrumento social para el encauzamiento de las conductas, un ordenador y transformador de multiplicidades naturales, campesinas, que llegaban a su aula de clases para recibir la ortopedia de la disciplina moral. Su labor fue transformar los individuos, a partir de la instauración práctica de pequeños hábitos cotidianos, del espacio, del cuerpo, de la limpieza, del horario para cada actividad, de las oraciones, los rezos, etc. Como consecuencia, en el maestro se conformó uno de los objetos e instrumentos por los cuales su ejercicio multiplicó la regla disciplinaria sobre la multiplicidad social.

En el maestro instructor, como agente del dispositivo gubernamental de la disciplina, se destacaron ciertas prácticas simples y cotidianas de poder, las cuales él se encargaría de multiplicar y de hacerlas imperativas: la inspección, la sanción y el examen sobre cada uno de los alumnos que se le confían. El inspeccionar, sancionar y examinar le servirán para individualizar, comparar, jerarquizar, homogeneizar, diferenciar y excluir, y, como agente y como instrumento, es parte de un dispositivo disciplinario social mayor. Volvemos a afirmar que no es agente de un

dispositivo jurídico, mucho menos penal; pero sí disciplinar, generador y multiplicador de obediencias: agente para prevenir y enseñar sobre lo prohibido y lo permitido, para homogeneizar conductas y encauzar comportamientos. Es un instrumento moral de gobierno.

Otra relación que caracteriza la actividad del maestro es la economía de la ocupación: “ningún destino público es incompatible con el cargo de maestro; los que ejerzan tales enseñanzas pueden también desempeñar diversas asignaturas; y sus sueldos serán acumulables” (Colombia. Ley n. 012 de 1886, “Autorizaciones al Gobierno en el ramo de Instrucción Pública”, Art. 3). Si fue autorizado para el desempeño de actividades complementarias a la labor de maestro, el trabajo exclusivo del magisterio le sería insuficiente: “los niveles de remuneración no se diferenciaron sustancialmente de los de la clase obrera, siendo incluso inferiores a los de los de chofer de bus y de albañil calificado” (Bocanegra, 2008: 61). El maestro, agente de la instrucción y la moral, aparece como empleado asimilado a los demás cargos públicos, trabaja con más de una asignatura para obtener así un sueldo acumulable, parcial y complementario: su labor fue equiparada como menor frente a las profesiones no calificadas.

Fácilmente, puede afirmarse que aquel romanticismo cristiano y republicano que privilegió un modelo de maestro humanista, como moralizador y como instrumento para el gobierno de la población, fue la característica de la época. Pero no, este ideal chocó contra una realidad que remuneró al maestro con menos ingresos que al resto del personal escolar: “c) celadores²⁷ a \$25 mensuales; d) profesores a \$ 20 mensuales; f) capellán a \$30 mensuales” (Colombia. Ley n. 32 de 1911, “Por la cual se reorganiza la Escuela Central de Artes y Oficios. Asilo de niños Desamparados de Bogotá, Art. 3).

En cuanto a las pensiones del maestro “serán equivalentes a la mitad de su sueldo” (Colombia. Ley n. 114 de 1913, “Que crea pensiones de jubilación a favor de los Maestros de Escuela”, Art. 2), debe “servir por no menos de veinte años” (Art. 1) de magisterio; comprobar “1. Que en sus empleos se ha conducido y desempeñado con consagración y honradez” (Art. 4); que ha desempeñado una ocupación consagrada, vocacional, de buen comportamiento, de obediencia religiosa y civil; también debía demostrar “2. Que carece de medios de subsistencia” (Art. 4); situación que lo aproximó al voto de pobreza; en tanto debería testificar “3. Que no ha

²⁷Según Decreto 0670 de 1912 “por el cual se dictan algunas disposiciones sobre Escuelas Normales”, [los celadores no se corresponden a guardias, vigilantes o porteros, sino a profesores inspectores de la instrucción de los maestros:] “Art. 2. El personal de las escuelas Normales, tanto de varones como de mujeres será el siguiente: Un director; Un Subdirector; Dos celadores profesores; Dos Maestros y un Portero”. Nota: valores en (\$) pesos colombianos asignados en la época.

recibido ni recibe actualmente otra pensión o recompensa” (Art. 4), y si fuese mujer “Que observa buena conducta, que fuese soltera o viuda” (Art. 5). Y en caso contrario, perdería su pensión si su “conducta es notoriamente inmoral o es condenado a reclusión o presidio; 2. Si adquiere bienes que le produzcan lo necesario para atender a sus necesidades y las de su familia; 3. Si es mujer y contrae matrimonio; [o si] 4. Ejerce cualquier empleo público cuyo sueldo exceda de veinte pesos” (Art. 10).

Como modelo sacerdotal, los maestros de escuela tuvieron unas condiciones de existencia similares a los votos franciscanos de pobreza: “Vivía todo el año en compañía de más de cincuenta niños, hijos de pordioseros; en la pobreza compartía mi pan con ellos, y vivía yo mismo como un mendigo para enseñar á mendigos á vivir como hombres (Pestalozzi, 1889: 2).

Para este periodo, el maestro no surge como agente destacado, como transformador de la sociedad y la cultura, al contrario, su figura es casi invisible, sin un estatus de privilegios ni protagonista del juego abanderado de los procesos de normalización. Más bien, su surgimiento es bajo, ‘oculto’ intencionalmente por un poder que lo relega a la visibilidad de las obediencias y al silencio reluciente de ser modelo y ejemplo de sujeción disciplinaria, o sea, más figura disciplinada, de homogeneización en la obediencia moral y cívica. En este sentido, su expresión es la de un normalizado/normalizador entre las prácticas religiosas y patrias, lo cual no niega su papel de homogeneizador, como tampoco su poder de clasificación, jerarquización y distribución de sujetos. Solo que afirma su condición de emergencia como sujeto disciplinado, instruido y moral, es instrumento y medio para enseñar los límites del deseo, del suyo propio y del de los demás.

Si fuese desde las instituciones, es un sujeto de deberes, si fue desde lo individual, su entrega vocacional caracterizaría su hacer; si fuese desde las relaciones políticas con sus otros, el nombramiento en su cargo de maestro dependía del gobernador de cada Departamento, quien podía “nombrar y remover libremente a los maestros de escuela [quienes] solo podrán ser removidos para mejorarlos, o por causa de mala conducta o de incompetencia comprobada, y previa la tramitación establecida en las disposiciones vigentes sobre instrucción pública” (Colombia. Ley n. 4 de 1913 “Sobre el Régimen Político Nacional”, Art. 127: 24). Esto significó la supeditación a las prácticas clientelistas que le otorgaban el puesto de acuerdo con el interés y la voluntad de los jefes de los partidos políticos regionales (Helg, 1987; Bocanegra, 2009; González, 1941; Jiménez & Estrada, 1993).

El diario *La voz popular* en su editorial denunciaba la situación de la instrucción pública y la política nacional: “Esas masas, por la incompetencia de los gobiernos y la corrupción de los políticos, son totalmente ignaras de todo derecho civilizado y de todo reclamo justiciero. Ellas no tienen la culpa. Si se les instruyera... otra sería su suerte” (La Voz Popular, 9 nov. 1924: 1).

Sobre esta situación, también alzó la voz la Sociedad Pedagógica Autónoma de Medellín (SPAM) (1910), al establecer como uno de los puntos principales para la ocupación de maestro, el nombramiento por conocimientos y méritos: “Debe influirse para que los nombramientos en el ramo de la instrucción pública, recaigan sobre personas idóneas en sus conocimientos pedagógicos y en su conducta pública y privada” (Estatutos SPAM: 1).

Era frecuente, ante una situación de desempleo, adquirir una carta de comunicación de alguno de los jefes de los partidos políticos, conocida como la “carta de recomendación para la Secretaría de Educación: ‘– Péguese de ‘san Imposible’, –me dijo el director de las escuelas especiales–, que aquí no hay puesto’. A los cuatro meses, ya trabajaba allí, vinculada al municipio, gracias a ese ‘san Imposible’ que fue el jefe departamental del Partido Liberal” (Roldán, 2009: 56).

También “era común ver alguien aspirante a un cargo en el Estado decirle al jefe del partido político: ‘– Nómbrame aunque sea de maestro” (Pallares, 2007: 26). Para el caso de maestros ya nombrados, fue común la denuncia: “–En este país no quieren sino maestros a su modo, que sean del ‘partido’; no ascienden sino a los que beben aguardiente con los inspectores de educación. José Vicente tuvo que gastar ochenta pesos en aguardiente de caña para ellos, para que desistieran de mandarlo a Heliconia” (González, 1941: 7).

Como instructor, su hacer consistía en “organizar, vigilar e inspeccionar” (Obregón, 2010: 27) los cuerpos, a habituarlos a la espacialidad que ocupan, a que se reconozcan y asuman en el lugar asignado, esto es, consigo mismo y con los otros. Una larga serie de órdenes le fueron establecidas: “Unir la enseñanza á la fuerza inmutable de la naturaleza misma, á la luz que Dios enciende y aviva eternamente en el corazón de los padres y de las madres y al interés de los padres en que sus hijos se hagan agradables ante Dios y los hombres” (Pestalozzi, 1889: 126), y todo aquello que podrá denominarse como parte habitual de la disciplina escolar: el repetir incansablemente, realizar ejercicios, formaciones y órdenes, incorporar las distancias entre el yo y el otro, hasta producir la renuncia de sí, hasta aceptar la autoridad moral, superior, divina o secular.

El maestro parece ser vinculado laboralmente a su actividad educativa más por las relaciones sociales de poder y por los cuidados y las vigilancias que tenía con los otros, que por el orden racional de las disciplinas científicas. Tanto así que en los casos de “escasez de personal normalista, [lo cual se repetía frecuentemente, tanto en las ciudades capitales como en campos y regiones apartadas (Helg, 1987; Le Bot, 1985)], se nombrará individuos que demuestran: 1. Buena conducta; que profesen la religión católica; y que 2. Que tengan instrucción suficiente” (Colombia. Decreto n. 491 de 1904, “Por el cual se reglamenta la Ley 89 de 1903, sobre Instrucción Pública”, Art. 76). Esto hizo parte de toda una campaña moral de la sociedad, de la cual el maestro fue solo una de las piezas en la “lucha contra los vicios, los comportamientos irracionales como el consumo exagerado de bebidas embriagantes, El alcohol, la chicha que llevan a sus víctimas al hospital, a la cárcel y al abismo del desprecio. El bebedor deshonra el hogar y lo escarnece... el bebedor es un esclavo sin valor y sin honor” (*La humanidad*, 1926, n. 29: V).

Si fue desde estrategias gubernamentales dominantes, el Estado se ratificó como “Suprema autoridad administrativa en la inspección a la Instrucción pública nacional” (Colombia. Ley n. 001 de 1888, “Sobre la Inspección de la Instrucción Pública Nacional”, Art. 1), autoridad suprema que tenía como objetivo principal la inspección de la actividad de instrucción del maestro, de lo cual se encargaban los “inspectores generales, provinciales y locales” (Art. 1). Definían como límites que “la inspección se ejercerá no solo sobre las escuelas y establecimientos de educación, sino de especial atención sobre profesores y alumnos” (Art. 4).

Esta especial atención sobre los maestros se refiere a la conformación de todo un dispositivo disciplinar de examen y de observación sobre ellos; a la vigilancia atenta, a una cierta “clínica” (Foucault, 2004) escolar, que dirige su mirada sobre el maestro y la definición de sus faltas, castigos y penas si atentan contra la moral, las costumbres y las enseñanzas de la religión católica (Art. 12). Este vigilar y castigar se dirige hacia el cuerpo del docente y sus acciones que deben corresponder al modelo de comportamiento moral y social ideal.

Para la escuela y la sociedad, representó el lugar en el cual se conformó todo un dispositivo político disciplinario, de moralización y de penalización. Como penas para el maestro, se consideraban: “1°. Faltas graves contra la moral ó la decencia pública, ó de enseñanzas contrarias á la Religión Católica. [...] 3° Cuando se halla entregado al juego ó al uso del licor.

[...] 5°. Cuando padezca enfermedad contagiosa ó repugnante” (Colombia. Ley n. 001 de 1888, Art.12).

La prohibición del ingreso a las “tabernas donde se congregan los obreros a beber, jugar o charlar. La taberna separa a los padres de los hijos, como separa al marido de la esposa” (Unión Colombiana Obrera, UCO. 1928. Bogotá, N°. 30: VI).

Todo este juego de relaciones que intentan apoderarse del cuerpo y del alma del instructor ha sido heredado de antiguas formas disciplinarias como las del monasterio y la milicia. La educación pública cristiana propuso una pedagogía escolar que encarnara en el maestro el comportamiento y la conducta moral, en donde la formación disciplinaria estaba construida de detalles. “¡El que menosprecia las cosas pequeñas, caerá poco a poco!”, exclamaba Juan Bautista de la Salle en su *Colección de varios trataditos* (Ct [abreviatura en español], 1711, 16, 2), uno de los apartados de las *Reglas Comunes de los Hermanos de las Escuelas Cristianas*²⁸ para uso de los Hermanos de las Escuelas Cristianas. La instrucción debe unirse al cuidado de lo minúsculo, de las más pequeñas acciones, del cuidado moral y espiritual, del cual dependerán los frutos que recoja el gobierno social. Sobre el detalle disciplinar de lo minúsculo como práctica de formación del maestro moral, recae parte del triunfo del orden social.

Y fueron los Hermanos de las Escuelas Cristianas los encargados, desde su fundación, de la Escuela Normal Superior (Colombia. Decreto n. 1244 de 1905, “Créase en la capital de la República la Escuela Normal Superior de varones”); adicionalmente, realizaron las “Conferencias pedagógicas de Maestros” (Colombia. Decreto n. 568 de 1912), especie de perfeccionamiento del personal de Instrucción pública: los maestros “se reunirán durante diez días del periodo de vacaciones [...] constituyendo un liceo pedagógico que tendrá secciones públicas” (Art. 1); estos liceos tendrían como objeto “procurar el progreso de sus miembros en la ciencia y el arte de la educación, servirán de poderoso auxiliar a inspectores y maestros” (Art. 3).

Organizaciones católicas como la Compañía de Jesús, a través de la Acción Social Católica (ASC) (Mayor, 1985), llevaron a la práctica los lineamientos de las encíclicas “*Rerum Novarum*” (1891) y “*Graves de communi*” (1901). También, el Gobierno colombiano apoyó la

²⁸La obra completa de Juan Bautista de La Salle comprende tanto textos ascéticos y espirituales como escritos personales. Surgió de la vida diaria vivida con sus Hermanos y enriquecida con la experiencia de la vida religiosa de ellos. Son principios generales de vida espiritual y normas menudas para la vida diaria, mezcla de lo que se hoy se llamarían «constituciones» y «directrices». Los tres textos más antiguos que se conocen de las *Reglas Comunes de los Hermanos de las Escuelas Cristianas (RC)* son de 1705, 1718 y 1726. Recuperado de http://www.lasalle.org/wp-content/uploads/pdf/estudios_lasalianos/ocjbs_es/01-reglas_comunes.pdf.

conformación de asociaciones, gremios y mutuales que se involucraron en la vida social de obreros, campesinos, artesanos y comerciantes: “El asunto capital era parar no solo el peligro del comunismo, sino la desorganización social; el freno a esta tragedia social que recae en gran parte en instructores laicos quienes tendrán que basarse en las doctrinas pontificias y sobre todo en la férrea lógica tomista” (Jiménez & Estrada, 1993: 20).

La estrategia de la ASC fue intentar regular las organizaciones sociales y movimientos populares como centros obreros, sociedades de mutuo auxilio, juventudes, cooperativas, escuelas públicas y privadas, etc. (Mayor, 1985), de las cuales los maestros hicieron parte. Entre las estrategias utilizadas por la ASC, estuvo la conformación de los “cuadros católicos” (Jiménez & Estrada, 1993:24), grupos de maestros seleccionados y formados para apoyar no solo las sociedades de mutuo auxilio, sino los distintos medios de acción sobre la población como fueron: el periódico *Obrero Católico* (1924), el programa radial *La Hora Católica*;, las Escuelas Dominicales para Maestros, el Grupo de Señoritas y Juventudes Católicas (1913), dirigido especialmente por sacerdotes y maestros de reconocida religiosidad católica. Los maestros no solo fueron objetivo, sino piezas de primer orden y protagonistas de estas modalidades de reorganización y conducción moral de sí y de la sociedad (Jiménez & Estrada, 1993). Incluir a los obreros y maestros en las enseñanzas de la moral y la instrucción social y cristiana significó llegar hasta el más mínimo detalle de la vida social, de la vigilancia y del control de los comportamientos sociales de la población.

Las asociaciones de maestros independientes y alternativas no solo se caracterizaron por su dispersión, por su poco número de afiliados, por su rápida desaparición y por su presencia principalmente en las ciudades capitales como Bogotá, Tunja, Cali, Medellín y Barranquilla (Coral, 1980), sino porque con la “conformación de cooperativas católicas del magisterio pretendería conservar la tutela de las asociaciones de maestros” (Cepp. 2008: 27). En los diferentes departamentos de Colombia, se multiplicó la presencia y la intervención del clero y del Partido Conservador en las Sociedades de Mutuo Auxilio del Magisterio, desde el programa eclesiástico nacional de la ASC: “Dios, patria, magisterio y libertad” (Jiménez & Estrada, 1993: 45) y como “oposición a cualquier forma de gremialismo magisterial laicizante” (Benavides, 2007: 3) que fuese opuesto a la educación instrumentalizada y de moral confesional.

La conducta escolar y extraescolar del maestro fue sometida a vigilancia, de su comportamiento personal y social se pretendió conocer hasta el más pequeño detalle de su vida personal, a tal punto que un maestro de escuela relató:

–Fui llamado a la Dirección de Educación: el cura me acusó de irreligioso [...] el cura estaba en el portón de su casa cural, le amé porque me acusa, me condiciona... Arrojé el cigarrillo y fui decidido a confesarme: me pesa mucho esta mezquina personalidad que define: el maestro de escuela... ¿Contradicción? No; orgullo y humildad, pues soy gesto divino: nada, pero divino (González, 1941: 21).

Aunque acusado de irreligioso, de antimodelo moral, por la autoridad religiosa ante la Dirección de Educación, este maestro arroja de sí el cigarrillo y se dispone a confesarse, a aceptar su insatisfacción pero también su culpa. En este conjunto de acciones, importa observar la relación de sí con su verdad, que él abandona por una relación con el otro, a quien parece supeditarse, doblegarse, aceptarse entre la nada y lo divino, entre la combinación del orgullo y la humildad; entre el perdón y la absolución de Dios a través de la confesión, en preferir la paz de la culpa, sumisión pequeña, donde poder existir como relación con los hombres. Se deduce cierta lógica gubernamental de dominio y subjetivación del ‘maestro de escuela’; se da la existencia como aceptación y la subjetivación frente al poder religioso y civil: abandonar el cigarrillo y aceptar su pecado para poder continuar consigo.

Entre la tradición de una sociedad colonial y el anhelo de una moderna, el cuerpo y el alma son los lugares de encuentro de los saberes y de los poderes en los cuales se pretendió formar al maestro, al “Estado le corresponderá la formación del “cuerpo” y a la Iglesia la formación del “alma” (Herrera, 1996: 283). Es una política docente simbiótica, mixturada, ‘barrocas latinoamericanas’, entre la positividad y la disciplina como moral instruccional y cristiana. Más que el tránsito de ‘lo viejo’ a ‘lo nuevo’, se presencia la continuación de “la instrucción pública organizada y dirigida en concordancia con la religión católica” (Colombia. Ley n. 39 de 1903, Art. 1), ya que, a su vez, se “enseñarán las nociones que habilitan para el ejercicio de la ciudadanía y preparan para el de la agricultura, la industria fabril y el comercio” (Art. 6).

Se está ante una gubernamentalidad como lógica de formación del maestro-instructor a partir de la “triple base: educación moral y religiosa, educación industrial y estudios prácticos de instrucción profesional” (Art.40). Esto es, moral, estudios prácticos e instrumentalizados tipifican, por lo tanto, el ideal formativo del maestro como un sujeto práctico de las costumbres

religiosas y de un hacer diverso y concreto. El maestro de escuela pública aparece propuesto como un modelo de enseñante virtuoso, católico y moral, concreto y práctico.

La formación religiosa, en cuanto lazo de unión entre la obediencia y la sumisión del individuo a la familia y a la patria, se configura como conducta social y como comportamiento frente a sí mismo: “– ¡Qué hermosa era mi maestra! Siempre pensaba: ‘Cuando sea grande seré como ella’. Ahora que soy maestra, me doy cuenta de que en muchos aspectos soy el reflejo de lo que ella sembró en mí” (Franco, 2009: 232).

El maestro, ejemplo moral, pieza de reflejo para el gobierno de sí y del otro, instrumento moral ideal de ciudadanía y de los saberes prácticos: economía, comercio, agricultura, industria, etc., reproducirá a las poblaciones los deberes con Dios, con la patria, con la familia y consigo mismo. Su conducta y comportamientos, públicos o privados, deberán ser modelos sociales, el maestro debe:

1. Servir de ejemplo a los ciudadanos [...] 3. Le es severamente prohibido el trato con personas de mala conducta, la entrada tabernas y casas de juego (Decreto 491 de 1904, “Por el cual se reglamenta la Ley 89 de 1903, Sobre Instrucción Pública” Art. 77). Las faltas graves contra la moral, así en su vida pública como en su vida privada serán sancionadas con la pérdida del empleo” (Art. 78).

Como expresión de gobiernos positivos se estableció la estadística escolar como “obligatoriedad de inspectores, directores y maestros de recoger los datos y enviarlos autenticados con su firma a la dirección de estadística en los tres primeros meses de cada año” (Colombia. Decreto n. 467 de 1923, “Organización de la estadística de la instrucción pública nacional”, Art. 2). Sin embargo, aquella positividad formal se estatuyó en un país que, con grandes dificultades, solo registraba, defectuosamente, los nacimientos, las defunciones y los matrimonios, lo que fue denominado como el *Censo civil*. A éste, se le fue agregando la recolección de datos económicos sobre el comercio, las importaciones y exportaciones, las industrias agrícola, pecuaria, minera y fabril (Colombia. Ley n. 63 de 1914, “Ley por la cual se reorganiza la Estadística Nacional”), los cuales nunca fueron datos verídicos debido a la no declaración de bienes por los impuestos respectivos.

El Director General de Estadística, en su informe anual dirigido al Ministro de Hacienda en 1915, llamó la atención sobre estas dificultades estadísticas:

Para acostumbrar a los ciudadanos a que declaren ante la autoridad política de los Municipios los boletines de estadística se necesitará mucho tiempo, pues el pueblo colombiano es reacio a toda innovación, y no acata prontamente los

mandatos de la ley” [concluyendo que:] “se deduce que la mayor parte, si no todos, de los reparos hechos a los métodos y boletines de la Dirección General de Estadística carecen de fundamento científico” (Jiménez, 1915: 7).

Entre la moral social cristiana y la autoridad civil del Estado, se conformó una práctica de gobierno de la vigilancia y el cuidado moral de la población. Y el agente que se encargaría de la ejecución de este dispositivo sería el maestro: primero, en él se concentrarían “todos los esfuerzos del Gobierno para desarrollar la instrucción popular, los cuales serían estériles si no van acompañados de una poderosa y activa inspección y vigilancia” (Colombia. Ley n. 62 de 1916, “Por la cual se fomentan algunas corporaciones pedagógicas”, Art. 1). Vigilar e inspeccionar conformarían una herramienta fundamental ‘poderosa y activa’ para el éxito de la instrucción popular; tal será el objetivo y la función del maestro.

Vigilancia e inspección fueron prácticas centrales del dispositivo social del maestro-instructor moral; no se fundaron solo en la formación de maestros dóciles. Alcanzaría la utilidad para la vigilancia de los niños, proveería información de las familias, de su modo de vida, de sus costumbres, de su vida piadosa y de su religiosidad. En el maestro, se le formará como un observado/observador de la vida minúscula de la sociedad, penetrar en ésta y ejerce sobre ella la presión de la vida moral. Sobre los niños, ejerce un control regular, disciplinar y castigador de la mala conducta, presente o ausente, comprueba si saben el Catecismo, las oraciones y los rezos de memoria, etc., es, pues, uno de los organizadores de la disciplina moral de los individuos y de la población.

Segundo, en “los liceos pedagógicos en las capitales de las provincias escolares y los departamentos; reuniones mensuales para los maestros oficiales de las cabeceras provinciales” (Art. 2) serán los encuentros en los cuales los inspectores examinarían la actividad de los maestros, el curso de su instrucción y disciplina, para lo cual “tendrán sesiones diarias durante siete días, [en ellas] determinarán la verificación de los trabajos de las Asambleas (Art. 3), previamente, “se fijarán los casos concretos y los remitirán por escrito a todos los maestros quienes enviarán mensualmente a la inspección escolar la respuesta a las cuestiones” (Art. 2), [en la mayoría de los casos los encuentros no fueron llevados cabo por falta de recursos en los Departamentos].

Tercero, “en cada Municipio habrá una Junta de Inspección Escolar, compuesta del Cura párroco, el Presidente del consejo municipal, del Alcalde y de un vecino notable designado por el Inspector provincial, con aprobación del Secretario de Instrucción Pública del Departamento”

(Colombia. Decreto n.491 de 1904, “Por el cual se reglamenta la Ley 89 de 1903, Sobre Instrucción Pública”, Art. 3). Esta junta estará encargada de “velar constantemente por la marcha de la Instrucción pública en el respectivo Municipio” (Art. 6).

Cuarto, se clasificó el personal entre administrativo y docente, “divide en dos grupos la instrucción: el personal administrativo y el personal docente. Forman el personal docente los superiores, catedráticos y maestros” (Art. 2). A su vez el personal docente distribuido en “funcionarios que enseñen a los niños, y el que inspecciona y dirige al maestro y hace efectivos el cumplimiento de los Reglamentos y la asistencia de los alumnos” (Art. 7, 2). Esta inspección y dirección consistía en la disciplina y vigilancia estricta, la instrucción sobre los cuerpos, el control de sus ritmos y hábitos en el espacio escolar; las campanadas, las palmadas, los gestos por los cuales el maestro era instruido para que con su simple mirada obtenga el dominio y la disciplina del grupo que domine las técnicas del orden y la moral de la obediencia.

Quinto, al maestro se le encargará la labor de inspeccionar cada día “la corrección en el vestido y el aseo riguroso, obligatorio para todos los niños. Podrán rehusar la entrada a la clase a los alumnos que no reúnan estas condiciones, dando aviso por escrito a los padres” (Art. 60). Más aún, “los instructores públicos tendrán la autoridad sobre los niños en todo lo que se refiere a su educación, y deben vigilar incesantemente su conducta, reprender, castigar, no solo dentro de la escuela sino fuera de ella” (Art. 52).

Entre el saber y el poder del maestro instructor moral, una gubernamentalidad cívica y religiosa intentarán que se caracterice por el inspeccionar y ordenar a cada alumno y a la multiplicidad de aquellos cuerpos en la espacialidad del salón, esto es, en la sujeción de este individuo social se conforma un gobierno disciplinario de sí y de los otros. El maestro está formado para: reprender / inspeccionar / comprobar la higiene y la apariencia / comprobar la presencia o ausencia de los alumnos / clasificar / distribuir los cuerpos sucios o limpios /diferenciar los normales y excluir los que no lo son / establecer la espacialidad de cada uno en el aula / registrar las fichas específicas de cada alumno / diligenciar las estadísticas generales; entre otras actividades que caracterizaban maestro instructor moral.

Pero, más que de la higiene, es de la inspección y la vigilancia de lo que se trata, de su conformación en la instrucción como un dispositivo disciplinario potente, constante, multiplicador y suficiente en sus medios de acción sobre la conformación del maestro y de su

actividad diaria, lo cual lo torna en objeto e instrumento para los cuidados y las vigilancias morales y corporales.

La higiene escolar (Zuluaga, 1984; Ocampo, 1983; Malte, 2012) es solo uno de los componentes, ya que si bien estableció que “el maestro es quien debe acostumbrar a la población a practicar los preceptos higiene, el obligatorio uso diario del baño general, [etc.]” (Colombia. Decreto n. 188 de 1905, “Dicta ciertas medidas de higiene para los colegios y escuelas de la República”, Art. 2), todo aquel saber médico que ingresa a la escuela a través de la higiene tuvo que ver, también, con todo un conjunto mayor de vigilancia sobre la actividad del maestro: “1. Será visitado en su escuela por cualquiera de los miembros de la junta de inspección local tres veces por lo menos en el mes, en días y horas distintos, sin dar previo aviso al maestro” (Art. 11). Pudiendo cualquiera de los miembros de la junta “solicitar la suspensión del maestro” (Art. 12). Por las causas siguientes: “2. Falta grave contra la Religión, la moral o la decencia pública; 3. Cuando se entreguen al juego, o al uso del licor; 4. Cuando se descubra que padecen enfermedad contagiosa; (...) 27. Cuando el maestro no cumpla con sus deberes religiosos” (Art. 13).

Este dispositivo disciplinario despliega un conjunto de técnicas de instrucción como modelo de formación y conducción de comportamientos, de políticas docentes resultantes de la hibridación entre la práctica cristiana de disciplinar a los sujetos, su vigilancia e inspección; y el accionar social de estas estrategias. El maestro-instructor como sujeto, objeto e instrumento disciplinante y moralizador, no solo es pieza de gobierno utilizado por las lógicas dominantes, lo es también por las formas de una relación social del gobierno de sí y de los otros que es histórica y de la cual el maestro solo es pieza temporal como sujeto e instrumento multiplicador de la moral. También, frecuente y permanentemente inspeccionado y vigilado, es representante de la “enseñanza moral en acción; lo que ante todo necesita el niño es el buen ejemplo del maestro y de los condiscípulos” (Colombia. Decreto n. 188 de 1905, Art. 51).

Como vehículo de la conservación de la moral y la civilidad, a través de la vigilancia y la inspección como prácticas examinadoras permanentes, al maestro en los liceos: le sería practicado un examen mensual y las juntas municipales de inspección y vigilancia lo examinarán y vigilarán permanentemente en su cotidianidad escolar y extraescolar. Dada su clasificación como instructor moral entre los funcionarios escolares, al maestro se le otorgó autoridad en la función disciplinar: la inspección, la reprensión y el castigo sobre los infantes. Y todo aquel dispositivo de vigilancia y sanción, concretizado en la formación de un sujeto, no tendría otro

objetivo ni función que la homogeneización y la normalización moral y disciplinaria de la sociedad. Vigilar y sancionar harán parte del ceremonial social que objetivó las formas de imposición de la verdad y de poder moral y disciplinario de la sociedad.

Las políticas docentes, como modalidades de gobierno del maestro como instructor moral durante las primeras décadas del siglo XX, subordinadas a las prácticas de disciplina moral e instrucción en Colombia, guardarán también, relaciones de existencia con el cruzamiento funcional de un nuevo orden positivo de las ciencias.

De las ciencias médicas tomó el examen: inspecciona y vigila la sanidad desde la apariencia física de los infantes, vela por su alimentación, su vestido, su limpieza, se preocupará por su vigor, por la gimnasia militar –en el caso de los hombres–, la calistenia, la gimnasia femenina, la economía doméstica, la costura y los bordados –en el caso de las mujeres–, de la economía, tomó la instrucción como medio de enseñanza para la vida práctica, y de las matemáticas y la geometría, tomó los elementos pertinentes para el trabajo agrario, industrial, comercial, etc.

Pero en toda esta racionalidad gubernamental, que toma diversos aspectos de las distintas disciplinas para conformar lo que fue denominado como su *pedagogía activa*, tiene presente la formación de “un maestro que forme ocupaciones, artesanos, comerciantes, madres, profesionales, pero ante todo hombres cristianos” (Colombia. Decreto n. 491 de 1904, Art. 61). De las letras, enseñará la gramática, el orden, la lengua y la expresión; en la reforma al pénsum de las Normales (1913) se dice que: “en las clases de escritura se procurará enseñar la ortografía práctica y en las de pedagogía la atención preferente a la enseñanza de la higiene general y especial” (Colombia. Decreto n. 0827 de 1913, “Por el cual se reforma el pensum de las normales”, Art. 2), tecnología instrumentalizada que mezcla orden gramatical y cuidado del cuerpo con disciplina.

Hasta acá afirmamos que en el maestro confluyó toda una *ars social* para el gobierno de los otros y en su formación como instructor moral regido por principios positivos, higienistas-biológicos, económicos y prácticos, del orden de la gramática y la lengua. Un maestro que fue formado como dispositivo gubernamental de enseñanza, con técnicas de conducta de la población condicionada por la producción de obediencias, mediante del ejercicio de la disciplina, la moral, la instrucción, la vigilancia y la inspección.

Como pieza gubernamental, el maestro se encuentra más entre una formación de la disciplina del alma y de la instrucción del hombre, del hombre moral y del ciudadano cívico, que en la conformación de un sujeto de actividad liberal. Obsérvese cómo se describe, en la nota editorial del periódico *Juventud* (Bogotá, 1915), la vocación del maestro, la técnica del maestro instructor y su proceder para encontrar la inclinación del alumno por la instrucción:

Para llegar al desenlace de la instrucción no hay nada más útil que hallar las tendencias del espíritu; en unos resaltan; en otros es necesario buscarlas o despertarlas, estando en muchas ocasiones dormidas en el fondo del alma. La instrucción se reduce a hacer de cada hombre un elemento útil a la sociedad; esta utilidad solo se alcanza por el conocimiento de sí mismo y este conocimiento no puede lograrse sino siguiendo sus propias inclinaciones. (Nota editorial. “La vocación”. *Juventud*, Tomo I, N° 4 (24 jul., 1915): 4).

Llegado a este punto, se puede decir que el dispositivo de política instruccional sobre el maestro se valió de larga tradición de la disciplina moral católica y de la instrucción como integración e implementación pedagógica de los saberes prácticos dado que: entre religiosidad y disciplina social se intentó establecer el modelo de sujeto maestro, entre la disciplina cristiana y los comportamientos, las conductas morales y la positividad de la inspección y la verificación, el “Instructor, trabajará por la cultura moral, digno en todos sus actos, en su lenguaje, respeto y justicia, afecto sincero por la infancia, sabia disciplina que le asegurarán la obediencia, el respeto y el amor de sus discípulos” (Colombia. Decreto n. 491 de 1904, Art. 49). Si fuese en su práctica diaria, “procurará que sus enseñanzas sean llenas de sencillez, bondad y virtud, que ilumine la conciencia de sus discípulos, a fin de desarrollar las buenas inclinaciones, ejercitar y cultivar la voluntad en su aplicación al bien de la patria” (Art. 49).

Así, las condiciones de formación del maestro giran en torno a la relación entre el saber y el poder representados por una orden moral y una racionalidad civil republicana. Las prácticas gubernamentales del maestro en Colombia privilegian la formación de un maestro de escuela como modelo de gobierno del otro basado en las prácticas religiosas y morales como disciplinarias; de saberes en tanto aplicaciones prácticas sobre la vida, la economía y la gramática.

Más allá de la concepción social del maestro como ‘farol’ de la ciencia y agente de la civilización, modelo y ejemplo de orden y buena conducta, interesó como moralizador y como instructor de la población. En una de las asambleas de maestros, conocidas como Liceos pedagógicos –constituidos por la Ley 62 de 1916–, realizada en el municipio de Sopetrán,

departamento de Antioquia, en el acto de clausura los maestros destacan: “Finalizó el acto con el canto del *Himno Nacional*, llenos de entusiasmo, los concurrentes demostraron amor a Dios y a la Patria” (*Obrero Católico*, 1927: 2). Como vehículo para el logro del ideal del Estado, como encauzador de conductas y multiplicador de positivities prácticas, el maestro es considerado como una herramienta que permita el gobierno de lo social, de la trasmisión del adecuado orden moral, como también la moral económica para el provecho de las ciencias prácticas.

Diversos procedimientos y mecanismos son llevados a cabo para gobernar al maestro, para analizarlo, para calcularlo. Los dispositivos de instrucción disciplinaria y moral desarrollaron tácticas sobre él y ejercieron determinadas formas de poder sobre la población de maestros. Esto es, con técnicas gubernamentales docentes que instruían, disciplinaban, culturizaban, vigilaban; que formaban al maestro como el ejemplo y modelo de ciudadano moral, resultado del conjunto de valores en torno a los buenos fines sociales inspirados en las prácticas que garantizaran el buen servicio a Dios y a la patria. En otras palabras, el maestro como instructor moral es producto de un modelo de gobierno disciplinar y civil, moralizante e instruccional. Así se configura como un sujeto social que encauza y es conductor de civilización desde la forma imperante de la moral social, religiosa y civil.

Interesa, entonces, reconocer que las tecnologías gubernamentales por las que se conformó al maestro están dadas por una práctica católica como moral social y las de un Estado que lo incluye como su miembro homogeneizador orgánico. Frente al primero, una práctica católica, es la formación con técnicas para que este sujeto tenga la renuncia de sí, a través de los currículos de las escuelas normales, donde la religión y la moral ocupan lugares preeminentes, donde las prácticas católicas tomaron de las artes del espíritu al maestro como transformador del alma, la de sí y la del otro; moral de la obediencia, labor de vocación y renuncia como cualidades del maestro de escuela:

–Soy el maestro de escuela, el marido de Josefa Zapata; el que tiene doce hijos y que desearía escribir una teoría del conocimiento. Ahora voy a confesarme, a contar que le robé a Sabas, el que me engendró, pequeñas monedas extraídas del bolsillo de su chaleco, cuando dormía ebrio; diré que he robado tiza y cuadernos en la escuela” (González, 1941: 21).

Todo un dispositivo de relaciones entre instancias, saberes y normas confluirá en la aparición del objeto, sujeto y concepto de maestro como instructor moral, como sujeto de deberes, de conductas y comportamientos en la producción del sí disciplinado por la moral y

disciplinante de los otros. Cabe acá esta digresión: quizá este movimiento ‘político docente’ sea una de las diferencias entre el maestro de la antigüedad que, como anciano y sabio, para enseñar a otros, primero se enseñaba así a sí mismo, esto es, la relación de gobierno del otro, pasaba primero por la condición de conocerse y gobernarse a sí mismo antes de enseñar y gobernar al otro; p. e., la relación entre Sócrates y Alcibíades, que recorre la relación de enseñanza de Sócrates: ‘¿Alcibíades, te gobiernas a ti mismo para que aspire al gobierno de los otros?’.

Otros aspectos que caracterizan a este maestro instructor moral es que enseñará sobre la memoria, la repetición de hábitos, la disciplina y la renuncia a sí; pero no se torna en guía, en director o gobernante o amo de sí mismo. Enseña sobre el espacio, el cuerpo, a cómo reconocer al otro superior y someterse a la obediencia, a través de la transformación religiosa y cívica del otro, concebido como inmoral, como inmaduro, ignaro y pobre. Parece, por lo tanto, que desde las lógicas de poder dominantes, una de las relaciones políticas de formación del maestro sobre las que se insistiría y privilegiaría es la de que el maestro pasase, sea por la continua práctica del disciplinamiento, el internamiento, etc., por la relación del ‘sé cada vez menos amo de ti mismo, crea una relación de poder que siempre vaya de lo otro hacia ti’.

Una sociedad disciplinaria y moral intenta imponerse frente a la multiplicidad. Su fin y objetivo social fue la producción de un sujeto moral y civil así como fijar los anclajes de su saber en instancias como el clero y el Estado, jerarquizar su lugar social, controlar sus trayectorias tornándolas en verticales y piramidales, jerarquizar el lugar y la acción política de los docentes. Disciplinar al docente, moralizarlo, no es más que el intento de oponerse a la multiplicidad: constituir la uniformidad como regla, como norma, tal como lo expresó la consigna del periódico conservador *La Lucha* (Santa Fe de Bogotá):

Nos quedamos alelados al escuchar algunos institutores corruptores de la humanidad abandonando nuestros principios e intereses. Guerras, miseria progresiva, vicios y enfermedades son el fruto cosechado de los *derechos del hombre*, de la *soberanía del pueblo*, y de todas las mentadas libertades con que nos han embaucado y corrompido aquellos enemigos de Dios y de los hombres (Pulido, *La Lucha*, N°. 13, 19 may. 1900: 1).

Luego, el mejor maestro institutor era el dócil, sobre quien se desarrollarán discursos de moralización, discursos que pretenderán evitar que sea a partir de él que se desarrollen peligros; en este sentido, que fuese pieza de gobierno instruccional y moral para la conducción social de los individuos en la prevención de la inmoralidad, considerada como el peor mal y vicio social.

Esta simbiosis está conformada por el conjunto de saberes de la instrucción: pedagogía, medicina, higiene, biología, fisiología, psicología (Obregón & otros, 1997; 2010) “a pesar de los principios de pedagogía activa; de la adopción del sistema Pestalozzi en las Normales; solo un reducido número de maestros había tenido contacto con sus obras; en general los maestros resolvían sus problemas apelando a la tradición y a la rutina de las costumbres católicas” (Batalla, 1996: 147).

Este ‘progresar dentro de la tradición’ es propuesto por la moral y la instrucción, por “los más recientes adelantos de la sicología, de la sociología y de la higiene mental, sin olvidar nuestras peculiares condiciones y aspiraciones de revestir los colores de la nación que lo adopta; y así, el ideal escolar es y debe ser un aspecto del ideal y la moral cristiana nacional” (MEN, 1927: XXIII). Entre el tomismo y el pestalozzianismo, se presenta como vía de formulación de las técnicas de gobierno instruccional: formar al maestro como vehículo de instrucción moral. Esta posición fue fuertemente criticada en el editorial del periódico bogotano *Chantecler*: “No es embutiéndoles la doctrina del padre Astete, ni enseñándoles a rezar el Padrenuestro como se instruye a las multitudes. No. Con eso no hemos hecho más que embrutecerlas. Los pueblos necesitan más de la instrucción que del trabajo, porque con la primera este vendrá por añadidura” (*Chantecler*, 18 sep. 1910: 1).

Un tanto ingenuo sería concluir que el maestro instructor moral fue agente de luces y progreso de la nación; más bien, sus condiciones de formación obedecieron a un conjunto de estrategias gubernamentales, a la construcción histórica como objetos e instrumentos de gobierno que desde el saber integraron en él fragmentos de discursos y saberes higienistas-médicos, psicológicos, económicos, y si fue del lado del poder, por prácticas disciplinares, de conducta y obediencia moral.

El maestro, entonces, sería constituido por dos condiciones de gobierno: una, la de integración de discursos y saberes en las prácticas de la instrucción y dos, las técnicas disciplinares de gobierno moral como estrategias de formación de sujetos sociales ‘idóneos’, morales y prácticos. Entre la integración de discursos y saberes y en la instrucción y las técnicas disciplinares de la moral católica, se produciría el gobierno del maestro instructor como producción de un sujeto disciplinado en moral e instruido. Entre el gobierno moral y cierto secularismo práctico, surgiría el maestro instructor.

Las condiciones de surgimiento del maestro no se corresponden con el sujeto grandioso, sabio, salvífico de la infancia ni de la civilización y el progreso por venir: es técnico y político. Instruir y moralizar hizo parte del dispositivo de conducción de obediencias sociales, de disciplinar a la población: se lo convierte en una figura de obediencias, un tanto gris, triste, simple y horizontal.

Esto no significa que esta política docente del maestro como instructor moral pudiese ser interpretada y descrita como la simple modalidad de dominación, de saberes, de instancias, sujetos y prácticas imperiosas cumplidas cabalmente sobre cada uno de los maestros; no es eso lo que nos esforzamos en describir. Tampoco se comprende la gubernamentalidad del maestro moral como un conjunto de dispositivos sociales que garantizaron la obediencia al clero y al Estado o una subalternidad aceptada por los maestros. Lo que sí es imperativo es que haya sido necesario desenmascarar este tipo de gobierno, exhibir las partes impúdicas que pretendieron presentarse como modelos ideales imperantes en la formación de maestros durante la temporalidad de las tres primeras décadas del siglo XX.

Tampoco se supone que estas prácticas sociales de formación del maestro desde la instrucción y la moral hayan dado lugar a la transformación tantas veces descrita, deseada e idealizada por la sociedad. En sentido estricto, este modelo de maestro existió como formulación, entre instancias, saberes y estrategias presentes en ordenes jurídicos, en propuestas y prácticas de enseñanza, y como insistencia continua durante poco más de tres décadas a través de saberes y discursos que implicaron objetos, conceptos, instituciones, sujetos y sus relaciones; pero siempre con la pretensión de tornarse en prácticas dominantes que, frente a la población de maestros y la general, enfrentaron crisis y déficits permanentes de gobierno de los maestros.

Admítase, por lo menos, que parte de lo que pretendemos decir es que el maestro como instructor moral es un sujeto social más complejo, situado socialmente entre modalidades de dominación que fueron reclamadas: por instancias cristianas católicas; por estrategias religiosas, de orden civil y político, que fueron circulares y que no se excluyeron entre sí, que desarrollaron técnicas de formulación, legitimación, de definición e implementación de una forma del maestro en particular, procurando el dominio del maestro y su práctica como pieza social que garantizaría la producción de un agente de multiplicación de formas de obediencia y disciplina de los otros. Por formas singulares de gobierno del Estado en Colombia durante este período, con sus trazos modernizantes dentro de la tradición y por corporaciones, etc.

A la práctica de gobierno guiada por técnicas disciplinares católicas como táctica, también se le agregó la mixtura de estrategias con elementos y principios de la pedagogía como integradora de las disciplinas médicas, económicas, psicológicas, pedagógicas, políticas, entre otras, como modalidades de formación, de existencia y de conducción del maestro, para garantía del gobierno de los otros. Fueron relaciones complejas entre los saberes y los poderes sociales que procuraban producir singulares relaciones del maestro consigo y con los demás: obediencia social y renuncia a sí, en la cual fuese dominante el concepto de que “la misión del maestro de escuela es tan sagrada como la del padre de familia y la del sacerdote” (MEN, 1928: 215) de modo que, sujetándose a sí mismo, sacrificándose por los otros, pueda obtener el gobierno de la población (Foucault, 2006).

Si nos obstinamos, hasta cansar al lector, con las constantes repeticiones de: saberes / conceptos / métodos / poderes / instancias reflexivas y de implementación / estrategias y tácticas políticas /prácticas como lógicas imperantes, es porque reconocemos que el maestro como instructor moral guardó unas relaciones singulares con las condiciones de verdad que pretendieron objetivarlo. Por sus condiciones epistémicas de formación, fue un sujeto dividido entre: el arte o la pedagogía; la moral o la disciplina científica; la categoría de funcionario o de maestro; sacerdote o laico; su actividad como arte o como ciencia; una ocupación con un saber y un dominio propio o una profesión subalterna. Como prácticas sociales que lo aproximaron a la concreción en esta figura de saberes débiles, propios del cuidado maternal, en la guía, protección y orientación de niños y jóvenes, etc.

O también, de sus modalidades de subjetivación que comprenden un conjunto de saberes y de estrategias que delimitan prácticas docentes –de las que poco hemos descrito acá por los alcances propuestos–, pero que escenifican cómo el maestro se reconoció en este periodo como sujeto político frente a sí y a los demás, en su juego de relaciones como poseedor de saberes y de poderes singulares.

En este sentido, a lo que nos enfrentamos es a un conjunto de acontecimientos estructurados por formas políticas como fueron las sociedades de mutuo auxilio de los maestros y sus modalidades de formación en las distintas regiones del país: surgidas a finales del siglo XIX y hasta la segunda mitad del XX, las cuales estuvieron basadas en las condiciones de emergencia sobre modalidades de organización popular (Mayor, 1985). Sería interesante investigar el tipo de elementos, de prácticas sociales y colectivas locales emergidas de la masa poblacional, realizadas

por grupos de maestros y, posteriormente, colonizadas por las órdenes religiosas católicas, por las corporaciones, por el Estado y, posteriormente, oficializadas como sociedades de mutuo auxilio, cooperativas y asociaciones encargadas de la seguridad social, de beneficencia y de asistencia al gremio docente. Pero aquella es otra investigación que mostraría cómo un saber exterior y marginal a las lógicas dominantes de gobierno, pasó luego a ser una parte de saberes privilegiados y oficializados.

A continuación, describimos cómo algunas instancias de los maestros propusieron alternativas frente a las prácticas sociales que se pretendieron imperantes como las de instructor moral. En las primeras décadas del siglo XX, hubo movimientos sociales de operarios, de empleados y de obreros que expresaron modalidades de organización como sociedades de mutuo auxilio, cofradías y hermandades, a las cuales pertenecieron maestros de distintas regiones del país (Caicedo, 1971), entre ellas: la “Unión Obrera de Colombia fundada en Bogotá que enlaza a las diversas entidades mutualistas y organizaciones mixtas de obreros y patronos alrededor de un programa de valorización del trabajo” (p. 62); la Confederación de Acción Social (1918). Y otras instancias más que en las regiones alentarían al magisterio a la conformación de asociaciones alternativas de mutuo auxilio, fueron entre ellas: la Confederación de Acción Social (1918); la Sociedad Pedagógica Autónoma de Medellín (SPAM) (1910) que se constituyó como alternativa frente a la tutela y vigilancia de las organizaciones de acción católica, así como a las normalizaciones del Estado.

La SPAM representó una opción educativa “de carácter extraoficial, es decir, sin la orientación ni la dirección de la Secretaria de Instrucción Pública” (Estatutos Sociedad Pedagógica, 1910: 14). Que propuso, entre sus fines: “trabajar por el mejoramiento de la enseñanza y el desarrollo conveniente de la educación popular” (p. 1), lo cual la opuso al modelo imperante de la instrucción pública como modelo de disciplina moral y cívica. Para ello, sugirió al Estado y a la Iglesia la “marcha de la educación sobre métodos activos, sobre el estudio de los múltiples problemas educativos no solo de acuerdo con las bases de la ciencia pedagógica, sino con las condiciones del pueblo colombiano” (p. 1), por lo tanto, se enfrentaron a lógicas dominantes que, hasta ese momento, se basaban en una instrucción privada de élites y en la generalización de prácticas disciplinantes católicas en las escuelas públicas. Esto enmascaraba el interés político de homogeneizar la instrucción a partir de formular políticas instrumentadoras y morales sobre la realidad dominante del territorio y su población.

En cuanto al magisterio, la SPAM reclamó para “los derechos de su misión social y civilizadora, dignificar la profesión, el reconocimiento de los deberes y los derechos de los maestros” (p. 1). Para ello, consideró como prioridad del gremio, “organizarse, gobernarse y dirigirse de conformidad con las prácticas parlamentarias establecidas” (p. 1). Fueron convocados directores y maestros de escuelas primarias, luego de varios meses de insistencia y convocatoria “fue baldío el intento; por apatía, temor, por retraimiento del cuerpo docente o por pueril hostilidad a todo lo que se diga renovación” (*El Sol*, 31 oct. 1913:2).

Adicional a la poca acogida a esta propuesta de la SPAM, fue realizada una campaña de “mala atmósfera, acusándola de falta de patriotismo, de criterio propio y de información insuficiente” (p. 2). La SPAM se defendió sosteniendo que “la evolución general impone el esfuerzo colectivo y que la sociedad no es una corporación exclusivista, sino una comunidad democrática” (*El Sol*, 18 ago. 1910: 2), refiriéndose a la necesidad de ampliar espacios para la discusión y la participación en la instrucción nacional que no fuesen limitados al clero y al Gobierno. Intentó tornarse en agente agonista, participante y proponente; si era del lado del saber, la pedagogía activa fue su propuesta de base para la instrucción nacional y popular; si fue del lado del poder convertirse en agente partícipe en la conformación de la instrucción pública de cara a la realidad educacional del país y a la aparición de un lugar de dignificación del maestro como sujeto político autónomo, partícipe en procesos educacionales del país, así como en la formulación política de su profesión.

Para el estatus dominante, moral y civil, estas propuestas representaron la aparición de agentes de lucha transversales a las propuestas oficiales que cuestionaron el modelo educativo y el estatus otorgado a los maestros, al limitarlos a ser agentes de disciplina, de inspección, de instrucción y vigilantes de la moral como su saber y su práctica. La SPAM cuestionó concepciones que, desde la abstracción educativa nacional, pretendían imponer por realidad educativa la formulación de una “política instruccionalista” (Uribe, 1927: III) que desconocía la población y la realidad educacional del país (Helg, 1987; Quiceno, 2004). También la SPAM: representó el rechazo a un régimen de disciplina moral como práctica imperante para el maestro; conformó el rechazo a una voluntad de verdad que pretendía limitar el accionar del saber y el poder de los maestros, significó la crítica a cierto tipo de inquisición moral y burocrática que determinaba la realidad y la identidad del magisterio en tanto sujetos de instrucción, de disciplina y moral; finalmente, expresaba los otros lugares de participación de los maestros, sea a través del

ejercicio de una pedagogía activa de cara a la realidad del país y a un modelo basado en la educación popular, o a partir de una participación en las políticas nacionales de instrucción, también, representaría la irrupción en el escenario de la instrucción pública nacional de los sujetos silenciados por la reorganización política instrumentista: la población de maestros y el pueblo en general.

Dada la generación de órganos alternativos, la respuesta del Estado no demoró; se crearon instituciones de concentración de maestros como medida para prevenir la multiplicación de instancias independientes y alternativas. Para el caso, en el departamento de Antioquia, el Secretario de Instrucción Pública convocó a los instructores, en 1910, y se constituyó la “Junta de Institutores de Antioquia” (Jiménez & Estrada, 1993: 15). Declaró explícitamente que aquella Junta se creó como “contraprestación a la conformación de la Sociedad Pedagógica y al desgobierno que aquello pudiese ocasionar en los maestros” (p. 15), que la Dirección de Instrucción pública del Departamento y la Junta de Institutores declaran su “oposición a la Sociedad Pedagógica Autónoma de Medellín, así como a las tareas que propone” (Londoño, 1910: 2).

El Estado se valió, entonces, de la conformación de ‘otras’ instancias, de nuevas formas de motivación y de incitación a la participación de los maestros en reuniones como liceos, asambleas y congresos como una estrategia para que los maestros escuchasen su voz. Esto es, en producir efectos de gobierno en lucha con otras acciones políticas sobre la realidad del maestro, pretendiendo hacerlos partícipes activos en los problemas educacionales, proponer medios de participación representativa, posibilitar su acceso a los gobiernos y aún hasta ceder algún nivel de privilegio social y clientelista; pero no modificar su modelo de gobierno, moral e instruccional, el cual hizo parte de su racionalidad política como estrategia y táctica de lucha por el gobierno de la población docente y garantía de orden social y moral de la población general.

Deducimos que las estrategias políticas de las lógicas imperantes consistirían en la invisibilización y el ahogamiento de iniciativas independientes de maestros, sea por vías religiosas, políticas, jurídicas y sociales, por imposición, por exclusión o por involucramiento, lo cual hace que no esté demás, afirmar con Sloterdijk que “si es verdad que el saber no siempre es poder, entonces también es verdad que no todo saber será bienvenido” (Sloterdijk, 2003: 48), a lo cual agregamos: “No todo poder es ‘acepto’, sino que además, es combatido”.

[El] lema de estas agrupaciones independientes de instructores no es más que guerra al altar y guerra a todo gobierno positivo; no tienen noción alguna de lo

que es amor patrio. La Iglesia católica está en peligro; en peligro está la gran causa conservadora; están en peligro la persona y los intereses de cada cual. (Editorial, *La Lucha*, 30 jun. 1910: 22).

La respuesta de la SPAM en el diario *El Sol* consistió en denunciar que el Gobierno regional, con su nuevo organismo paraestatal de atención a los institutores, pretendía:

Coartar la libertad, privar los instructores de su propia iniciativa, para que no puedan reclamar las injusticias de las que son víctimas, para que sigan soportando con paciencia cristiana los anticristianos tratamientos que reciben de sus superiores y para que continúen siendo máquinas inconscientes para la fabricación de esclavos (*El Sol*, 7 jul. 1910. p. 2).

La SPAM fue aislada de las actividades sociales y educativas por parte de las autoridades departamentales, tales como: la conmemoración del Centenario de la Independencia de Colombia y el primer Congreso Pedagógico Nacional, en 1919 (Jiménez & Estrada, 1993: 17), que según Quiceno, “se apropiaría del saber producido en los liceos y en las asambleas pedagógicas y haría aparecer las reformas sobre la instrucción pública como producidas desde arriba, desconociendo el trabajo previo desde el cual se incitó a los maestros a hablar y a escribir” (Quiceno, 2004: 56).

Meses después de la fundación de la SPAM, quizás por la poca participación de los maestros, por la presión oficial a la que fue sometida, la Sociedad Pedagógica desapareció. Entre las causas estuvieron la “mala atmósfera social creada sobre ella, la campaña asfixiante y la exclusión de asuntos y eventos educativos nacionales por parte del Estado, además de la renuncia de sus miembros” (Jiménez & Estrada, 1993: 17), hechos que condenaron al desvanecimiento de la SPAM. Las instancias imperantes de la sociedad se encargaron pues, de tomar por ‘defensa del maestro’ la moral y la instrucción.

Otro ejemplo de instancia alternativa a las directrices de la Iglesia y el Estado lo representó la Liga de Institutores (1913), iniciativa llevada a cabo en el Departamento de Caldas; en Antioquia, fue una propuesta que estuvo presente en las notas del diario *El Sol*. Tuvo una vida mucho menor, pero no por ello menos intensa.

Convocó con urgencia a la unidad de los instructores en “un haz fuerte, indisoluble y potente” (*El Sol*, 31 oct. 1913: 3); su objetivo principal fue “elevar el magisterio a la altura que merece, lucha que corresponde en su mayor parte a los maestros” (p. 3); estableció que el gremio debía conformar “una caja de ahorros; fundar una biblioteca; proteger a los institutores ancianos del olvido del Gobierno y la sociedad” (p. 3), así como: “acabar con las intrigas gamonalicias [sic] para que el maestro no viva sometido a nombramientos clientelistas, a acusaciones gratuitas

de personas malquerientes, sin conocimientos ni autoridad, que no tienen más poder que el dinero ni otro interés sino el de cerrar el paso al bien” (p. 3), tener como objetivo central, “hacer que el maestro ocupe en la sociedad el puesto que le corresponde por el derecho que le da la sublime misión de que se ha encargado” (*El Sol*, 31 oct. 1913: 3). Intentar “abarcar integralmente las necesidades espirituales, intelectuales, económico-materiales, pedagógicas, de estabilidad laboral, la gamonalicia [sic] y la politiquería, velar por los últimos días de los educadores y dignificar la profesión de maestro” (Jiménez & Estrada, 1993: 19). Su mayor preocupación fue la dignificación del maestro, otorgarle un lugar que consolidase la ocupación en profesión.

Tanto la Sociedad Pedagógica Autónoma de Medellín como la Liga de Institutores, anunciaban al maestro desde otros lugares: el primero, la SPAM, conformó un rechazo a una política docente instrumentalizada y moral, en tanto llamó la atención sobre la necesidad de convocar saberes pedagógicos activos, que desde disciplinas como la psicología, la biología, la antropología, la sociología, la historia se constituyeran en saberes integrantes para una pedagogía activa que fuese capaz de proponer alternativas frente a problemas del país y la educación popular. Para ello, planteó el necesario abandono de la instrucción moralizante como modelo educacional, basado en las prácticas escolares disciplinarias y saberes de aplicación concreta, hasta proponer un maestro de escuela que cimentara una relación gubernamental entre maestro y sociedad distinta, no moralizante sino articulador, que problematizase su país, sus recursos, su población, desde las ciencias sociales, humanas, naturales en pos de la conformación de individuos de carácter laico y hombre secular, que adquiriese una renovada identidad al conformar una digna profesión.

La segunda, Liga de Institutores, estableció como punto central, la defensa del maestro, colocarlo en el lugar de importancia social que merece. Para ello, propuso la dignificación integral de la profesión, la solución a problemas básicos como la materialidad económica. En cuanto a la formación, que se fundase sobre conocimientos esencialmente pedagógicos, que no dependiese de vicios políticos nacionales como el clientelismo y el gamonalismo, que fuese una ocupación independiente y con estabilidad. La Liga argumentó sus luchas sobre puntos de la reivindicación social del maestro.

Con sus posiciones y puntos de diferenciación, ambas instancias organizativas anuncian la emergencia de nuevos acontecimientos para este sujeto social: primero, el rechazo a un poder disciplinario, moralista y burocratizado. Segundo, su oposición a las abstracciones violentas que

tanto por la Iglesia, el Estado y las corporaciones impusieron sobre el maestro: la ideología de una moral cristiana y civil como verdad y como aceptación de un poder jerarquizado. Tercero, escenifican estrategias que se resisten al modelo de maestro desde la moral y la instrucción al cual opondrían una disciplina pedagógica compuesta de disciplinas modernas, una práctica pedagógica activa, que tuviese por objetivo la educación popular. Cuarto, demarcan la formación de un lugar político del maestro en contra de toda política que, con pretensión de dominio, limitase al magisterio a la prisión disciplinaria y moral que los reducía a sujetos sumisos, disciplinarios y de obediencia como modelo social y estandarizado del maestro.

Estas instituciones alternativas de maestros exhiben también otras formas de valoración de las instancias imperantes que pretenden formular e implementar unos saberes y unos poderes que modelen la figura del maestro, –sean ellas, la Iglesia, el Estado, las Normales, las corporaciones, etc.–. Una de estas valoraciones es afectiva, se anhela mayor presencia de las instancias imperantes, casi lo que se lamenta es su ausencia y su falta. La otra valoración es trágica; se acusa a dichas instancias de que son la razón y las causas de la mala instrucción nacional y del estado precario de los maestros. Finalmente, una valoración bélica, para la cual, frente a las instancias, no se debe tener otro objetivo que el de atacarlas.

Para finalizar, sé que una deuda esta contraída, quizá, como posible último tramo de las gubernamentalidades docentes. Consiste en la descripción de las subjetivaciones de los maestros, en tanto relaciones consigo mismo frente a las formas de la verdad y las relaciones frente al poder como sujeto político. Esto es, el más allá de la violencia de las instituciones, de las verdades soberanas, de las técnicas, de los dispositivos y de los moldes sociales impuestos, de las instancias reflexivas que no se cansan de alimentar la voluntad de los poderes dominantes, de lo que trazan los discursos y los saberes colonizados por las instituciones del objeto y el sujeto maestro.

Faltaría, por lo tanto, una historia efectiva de las formas de subjetivación del maestro como historia de los saberes y los poderes insurrectos, del otro orden de sus prácticas como campos de emergencia de subjetividades, del fragor de la lucha frente a lemas integradores que le son ofrecidos para su actividad, frente a las verdades que le son preestablecidas sin disimulo de su voluntad dominante, de que por detrás de las tecnologías dominantes de poder, se agazapa la expresión de estrategias colectivas o individuales, que aun con la conciencia o no de los sujetos,

conforman más los medios de moralización o no de la población, lo que en campos de realidad referiría una sociedad histórica a su manera.

Completar estas gubernamentalidades, estas políticas docentes como procedimientos y mecanismos de subjetivación representaría, no una ambición exagerada, sino más bien un límite exterior al objetivo y al tiempo que pesan sobre esta investigación: al primero, el objetivo, ya que me propuse desde el inicio exhibir verdades y poderes enmascarados en las formas de gobierno de los docentes, al segundo, el tiempo, se precisa de un poco más de tiempo y de su espacio cuando se trata de problematizar las relaciones de subjetivación. Porque cómo no sentirse tentado por descubrir el “rostro de cualquier maestro y de ninguno, por rostros tutelares productos de la composición y la descomposición de cuerpos y miradas en un determinado periodo [para nosotros problema político, filosófico e] histórico” (Obregón, 2010: 160).

El gobierno del maestro transita en el país por modalidades soberanas, la práctica cristiana de la disciplina moral y la instrucción en los saberes prácticos formalizada por el Estado. Entre ambas modalidades, se intenta conformar una verdad y un poder que garanticen el dominio de esta pieza, para el gobierno de la población, de un sujeto social que haga dominar unos valores sobre otros. En caso extremo, es un ‘inmoral’ al que hay que instruir y moralizar, al que hay que disciplinar, gobernar, no precisamente penalizar, todo lo contrario, será ubicado próximo a la regla, se le reconocerá de inmediato por su vida religiosa, familiar, social y cotidiana. Modelo, molde y moldeador en instrucción y moral es lo que se le pide al maestro, que sea instrumento en la prevención o que, por lo menos, module la formación de los posibles monstruos y los malos comportamientos sociales.

Entre los pliegues de las soberanías religiosa y civil se encontraría el maestro, disciplinado y disciplinante, –maestro-padre y laico–, humanista cristiano que tendría como objeto la formación del hombre piadoso como máxima meta y expresión de nobleza espiritual, pero también, atravesado por la verdad de los saberes prácticos que prometían aplicaciones concretas, útiles y provechosas para la nación. Si fuese así, el maestro instructor moral, parecería ser más parte de una policía gubernativa, especializado en normalizar aquellos que puedan ser instruidos y modulados socialmente. Sus condiciones de existencia tendrían que ver más con la disciplina y la instrucción de los otros que con la enseñanza, es un policía moral de los otros, en tanto, agente y modelo de obediencias, en hacer cumplir el orden, vigila y examina, tanto la higiene personal, como los comportamientos religiosos, escolares y sociales.

Como funcionario del orden social, el maestro es pieza clave para el gobierno moral de las poblaciones, es un efecto multiplicador de modelos hegemónicos morales e instruccionales. Tanto así que aparece la disciplina con mayor relevancia que la enseñanza, o como si esta última hiciese parte de un dispositivo de conductas y de comportamientos para homogeneizar lo social, para confirmar y establecer un conjunto de medios y objetivos colectivos para los cuales instruir es moralizar conductas y comportamientos.

Elaborada tecnología de saber son las políticas docentes que durante estos períodos impusieron un modelo de sujeto e instrumento moral como dominante a partir de técnicas de gobierno singular, de nobleza moral y cívica, una defensa acérrima de una forma del mundo y de una vida unipolar para la cual lo único válido era “formar un Ejército de la paz, dentro de las fronteras de la República, contra el huracán revolucionario contra la amenaza de destruir todo cuanto amamos: religión, familia y libertad” (Pulecio. Discurso, Plaza de la Constitución, *La Lucha*, 30 jun. 1910: 22).

El maestro como pieza social hizo de las antiguas prácticas disciplinarias la renuncia a sí y a la teleología espiritual para convertir y transformar al otro como meta máxima, como relación política de dominio de sí y de los demás. Fragmento pequeño que solo es muestra de una elaborada y larga técnica histórica que produjo que el maestro de escuela en Colombia fuese un humanista cristiano y un romántico nacional, sujeto del despojo de sí, por sus creencias en el otro como verdad, como poder y como su forma misma del vivir social. Esto es, con la tarea de producir seres morales, desempeñó aquel lado positivo del poder: observar, ordenar, examinar, clasificar, instruir, prevenir, ejemplificar, multiplicar conductas y comportamientos, a partir de sus prácticas disciplinarias.

Tal es la conformación gubernamental del maestro, quien se hallaba en el cruce entre las prácticas pastorales de obediencia como disciplina de sí, de los otros y la instrucción: estrategias y tácticas de las cuales surgiría el modelo de gobierno del maestro como instructor moral. Este sujeto ya es parte de un dispositivo positivo y social de enseñanza, de instrucción, de agente gubernamental del ‘gobernar es educar’, es la figura encargada por el Estado para la conducción de los individuos, de sembrar en los alumnos las virtudes morales y adiestrarlo en el vigor de sus cuerpos multiplicando sus capacidades, es quien dirige los aspectos positivos, activos, productivos, pero también los de sanción, reprensión y castigo escolar.

Y sin embargo, pese al ejercicio de poder imperante por todas las instancias privilegiadas de poder que se atribuyen para sí el derecho de dominio soberano sobre el maestro por su instrucción y moralización, su más desesperado y estruendoso grito no correspondería más que al fin de una batalla que enunciaba el triunfo doloroso sobre la moralidad. Los ‘inmorales’ exhibirán sus ganancias de batalla. Los saberes sometidos harán emerger otra forma del maestro: uno distinto al moral, una nueva discontinuidad, la cual parece fracturar las políticas docentes del maestro moral, al inaugurar el fragor de nuevas hostilidades, más humanas y sociales. Esto será lo que habrá de demostrarse en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO 3 EL EDUCADOR: MEDIO SOCIAL

3.1 Entre la instrucción y la educación

Ya Croisset dijo que la educación del pueblo en una democracia asume la importancia que tiene la instrucción del príncipe en una monarquía.

Agustín Nieto C. (1935)

La base de todos los problemas colombianos es un problema de educación

Rafael Bernal Jiménez (1933)

A finales de la segunda década del siglo XX en Colombia, el gobierno educacional tomaría como suyas las demandas realizadas por intelectuales, maestros y organizaciones nacionales e internacionales que reclamaban una pedagogía de contenidos curriculares activos: “El Ministerio de Instrucción y Salubridad Públicas se llamará Ministerio de Educación Nacional” (Colombia. Ley n. 56 de 1927, Art. 1), norma con la cual intentó desplazar la instrucción como dispositivo de la enseñanza y conformar la educación nacional; abandonar la instrucción como dispositivo religioso, cívico y moral por otro dispositivo social que se correspondiese con el “proporcionar las bases necesarias para la vida en materia de educación intelectual, práctica, cívica y física, moral y religiosa” (Art. 4).

No solo por el hecho de decretar la educación como ministerio independiente se alcanzarían los objetivos de gobierno social; ni a través de un decreto se producirían modificaciones. Se trató de un movimiento social que se proponía también, fortalecer “la debida armonía entre los derechos del individuo, de la familia, de las corporaciones, del Estado y de la Iglesia, el conveniente consorcio entre las actividades del Municipio, del Departamento y de la Nación, para trabajar de consuno en la obra múltiple y fecunda de la educación del pueblo” (Colombia. MEN 1927: VIII), de orientar las fuerzas colectivas sobre renovados lazos y ejes constituyentes que fortaleciesen la sociedad.

La educación representó relacionar los distintos tejidos e instancias sociales, introducir otra economía de los saberes y de los poderes en el gobierno de la población, economía que intentaría penetrar a “padres, guardadores y demás, quienes estarán obligados a proporcionar a los niños un mínimo de educación necesarias para la vida en materia intelectual, cívica y física, moral y religiosa, [...], cumpliendo esta obligación en las formas siguientes: “a) En una escuela pública o privada [y] b) Enseñanza en el hogar” (Colombia. Ley n. 57 de 1927, Art. 4), prohibiendo el trabajo infantil, “queda prohibido a los padres o guardadores que niños de uno y otro sexo menores de 14 años contratarlos en cualquier clase de trabajo” (Colombia. Ley n. 57 de 1927, Art. 7), distintas medidas de gobierno pretenden tomar parte del cuidado de la infancia, de niño, de la educación, garantía social que prevención frente al cuidado de los individuos y la sociedad.

Como renovada racionalidad gubernamental, la educación fue fijada como la “obra múltiple y fecunda de la educación del pueblo” (Uribe, 1927: VIII), allí deberá ocuparse del hacer surgir la infancia y prever sus cuidados (Obregón, et all, 1997), pero también, de la reorganización del gobierno educativo y capacitador de obreros y campesinos, de su cualificación para el desafío económico y social que representaba el estímulo por la consolidación de las exportaciones de petróleo, el café y la indemnización por la pérdida de Panamá²⁹ entre los años 1920 y 1940 (Cepal-Colombia, 1953:4; Pecaut, 1973: 110). Se reorganizó el Consejo Universitario³⁰ como “Comisión Asesora en el ramo de la educación y cuerpo consultivo del gobierno en todo lo que se relacione con la marcha ordenada y técnica de la enseñanza primaria, secundaria, profesional artística y comercial” (Colombia. Ley n. 57 de 1927, Art.2).

²⁹ La *Separación de Panamá: la historia desconocida*. BELUCHE, (2003). “Los actores principales de este drama son: el expansionismo imperialista de Estados Unidos, expresado en su carismático presidente Teodoro Roosevelt; la quebrada Compañía Nueva del Canal, de capitales franceses, representada por Philippe Bunau-Varilla; en el centro de los hechos, el prominente abogado neoyorkino William N. Cromwell, verdadero cerebro de la separación y representante legal tanto de la Compañía Nueva del Canal como de la Compañía de Ferrocarril de Panamá; los agentes norteamericanos y panameños de la Compañía del Ferrocarril, como José A. Arango y Manuel Amador Guerrero y, por supuesto, el venal e inepto gobierno colombiano del vicepresidente José Manuel Marroquín. [...] El acuerdo, firmado en enero de 1903, llevó el nombre de Tratado Herrán-Hay. Se segregaba una zona de 5 kilómetros a cada lado del canal, incluyendo ríos, lagos y los principales puertos, en la cual Norteamérica tendría plena jurisdicción. Además la compensación económica que se proponía (10 millones de abono y 250.000 dólares anuales)” (p. 37).

³⁰ El Decreto reglamentario 491 de 1904, por el cual se reglamenta la Ley 89 de 1903, sobre Instrucción Pública ya había definió que el “Consejo Universitario se compondrá del Ministro de Instrucción Pública, quien lo presidirá y de los rectores de la Facultad de Filosofía y Letra, de Ciencias Naturales y Medicina, Matemáticas e ingeniería Civil, Derecho y Ciencias Políticas. Dicho Consejo servirá de Cuerpo Consultivo de Gobierno en lo tocante a la instrucción profesional”. (Art. 4. Cap. III. Del Consejo Universitario).

Como renovado saber y técnica social, a través de la educación se pretendía realizar una gran mudanza en la población, promesa de garantía anticipada de mejora y seguridad social. Haría parte de uno de los recursos con los cuales la sociedad intentaría obtener sus mayores beneficios y provechos: buscar que contribuya al progreso, a la transformación social “la educación es la base misma de la República, pues la democracia se funda sobre la creencia de que cada ciudadano puede y debe aportar su contribución personal a la vida colectiva” (Colombia. MEN 1927: XXXVI). El objetivo de la educación, como proyecto gubernamental, sería el hecho de que “es necesario convertir la República entera en un inmenso taller, pues solo con el trabajo podremos curar las profundas dolencias que afligen a la sociedad colombiana” (Colombia. MEN, 1927: 37), la alfabetización sería la bandera de las políticas sociales que tomaría el Estado sobre la cual colocaría los ojos para el progreso de la economía y de la sociedad.

Los saberes basados en el escolanovismo,³¹ en la pedagogía activa, en su integración a través de los aportes de disciplinas biológicas, médicas, psicológicas, geográficas, históricas, del idioma nacional, en los planes escolares conformarían parte de las estrategias políticas de la configuración de una renovada tecnología de poder sobre la prevención y seguridad del Estado, sobre el gobierno de la población.

La educación se orientaría en la preparación del individuo hacia su espacio social, prevendría de la pobreza, el atraso, llevando a su vez a la industria y la modernidad. Educar, capacitar se correspondería con las formas de prevenir y de garantizar no solo obreros y operarios necesarios para la economía y el fortalecimiento del país, en tanto “formar los cuadros de un ejército de trabajadores capacitados para labores, si menos excelsas, más en consonancia con nuestras necesidades del momento, agronomía, institutos de oficios y artes, escuelas industriales” (Nieto, 1935: 412).

Aquella sería la relación compleja sobre la cual se organiza la educación, como estrategia dirigida a los colectivos sociales, bastante próxima a la afirmación pestalociana de que “el objeto

³¹ (RIOS & CERQUERA, 2012: 158) “En el contexto de apropiación de la Escuela Nueva en Colombia se puede argumentar que la enseñanza funcionó desde la versión decrolyana, la cual se hallaba en un punto de transición entre las ciencias de la observación y las de la experimentación. Esto quiere decir que Decroly, por una parte, el conocimiento y los métodos de enseñanza tendrían como base la observación de los objetos sentidos y percibidos, pero ya no de manera fragmentaria sino globalizada; y por otra la experimentación era un proceso donde el sujeto observa y razona empíricamente, pero no experimenta. [...] En Colombia fue un mitad de camino entre Decroly; la concepción del conocimiento de las lecciones de cosas de Pestalozzi; y la concepción del pedagogo pragmatista de Jhon Dewey, -basada en la búsqueda de hábitos transformadores del sujeto y su medio con el cual interactúa, es decir, en la acción como productora de nuevos significados y conocimientos” (p. 158).

de la educación será preparar a los hombres para lo que deben ser en la sociedad” (Pestalozzi, 1889: 137). Así como la de Ovidio Decroly (1871-1932), quien durante estadía de tres meses en Colombia, en una de sus conferencias en la Secretaria de Instrucción Pública del Departamento de Boyacá, en 1925, declaraba: “El talento del maestro consiste en descubrir los motivos y talentos de los niños, en aprovecharse de ellos como un punto de apoyo para extender su interés a un determinado radio de conocimiento práctico y social” (Ocampo, 1978: 50). Así también, ante la Cámara de Representantes, el Ministro de Instrucción y Salubridad Pública, Antonio José Uribe, defendía que “el gobierno tendrá especial cuidado en establecer, en cuanto sea posible, en todos los Municipios de la República, educación nocturna de nociones científicas y prácticas, de principios morales y religiosos a los obreros que por su edad o por otras circunstancias no puedan concurrir a las escuelas primarias” (Colombia. MEN 1927: XXXVI).

Se pretendía que el alumno de los niveles secundarios adquiriese la capacidad, al “ingresar a un establecimiento de enseñanza superior agrícola, u comercial, [de] profundizar en las materias de cursos de aplicación profesional, sea medicina, derecho o ingeniería” (Colombia. Decreto n. 57 de 1928, Art.1). De estudiar las disciplinas que fueron incluidas como el “Castellano; Idiomas extranjeros (francés, inglés o alemán); Matemáticas; Ciencias Físicas, Químicas y Naturales; Historia; Geografía; Filosofía; Dibujo; Educación Física y Religión” (Colombia. Decreto n. 1972 de 1933, ‘Por el cual se modifica la enseñanza secundaria’, Art. 1). Y para las jóvenes, estudiar disciplinas que fueron añadidas en el plan de estudios de las Escuelas de Señoritas como “Música y Canto; Trabajos Manuales y Oficios Domésticos” (Art. 2).

De aprehender el conjunto de disciplinas para el desarrollo de saberes aplicados y prácticos, que contribuyeran al progreso de la patria, el aprovechamiento de sus recursos, de las capacidades de su población, el reconocimiento de su nacionalidad y su lengua materna a partir de “el especial cuidado en dictar las disposiciones necesarias a fin que la enseñanza de la historia y del idioma patrios se haga de manera especial en los diferentes establecimientos de enseñanza” (Colombia. Ley n. 57 de 1927, Art. 13).

Se desarrollaron experiencias decrolyanas a través de la implementación de las “Escuelas-tipo” (Colombia. Decreto n. 1487 de 1932, Art.1), en las capitales departamentales, para que fueran centros pilotos escolares, ejemplo de enseñanza, a partir de la experiencia y de la aplicación de los principios de la pedagogía activa –la vida, el hombre, la naturaleza y la sociedad–, así como de la puesta en práctica, frente a las demás escuelas nacionales, de una

“pedagogía experimental y una organización desde el jardín de niños de 5 a los 7 años; los cinco años de escuela primaria y los seis de escuela secundaria común y ordinaria³²” (Colombia. Decreto n. 1487 de 1932, Art. 3).

También fueron reorganizadas las normas de higiene en las escuelas: “Se faculta al Gobierno para que organice la enseñanza gradual de higiene individual, pública y social en los establecimientos de educación primaria, normalista y secundaria de la República” (Colombia. Decreto n. 953 de 1927). Se decretó que dicha responsabilidad era de los maestros de las escuelas elementales o de primeras letras, con este contenido: “La higiene se enseñará en el segundo año y comprenderá: cuerpo humano; aseo personal; aguas y alimentos; peligros de bebidas fermentadas (guarapo, chicha, cerveza, vinos, aguardientes, ron, etc.); los suelos; aires; enfermedades contagiosas; educación física; horario de actividades, recreo general, etc.” (Colombia. MEN 1927: 245).

Ahora, los poderes se dirigen al cuidado del hombre y su cuerpo, preparándolo para la sociedad. Es todo un tratado educativo que enseñaba al alumno a cómo relacionarse con el mundo exterior, con los cuidados y peligros, alimentos, bebidas, vicios, tiempo libre. Es toda una aritmética social de técnicas políticas, de cómo se debía orientar “la educación popular, que en nuestra patria no debe tender a pedagogizar sino a higienizar y socializar” (Bernal, 1949: 127).

Así también se reorganizó la estadística escolar, al maestro le fue asignado: “a) Confeccionar listas de los niños; b) Publicar esas listas y hacerlas conocer de todos los vecinos del lugar, pasar copia debidamente autenticadas al Director de Educación Pública del Departamento, a los inspectores de policía y las autoridades subalternas” (Colombia. Decreto n. 1790 de 1930, ‘de las Juntas de Censo Escolar’, Art. 3). El maestro toma la estadística, realiza el censo escolar, educa, reúne los datos sobre la población, gobierna e intenta ocupar el espacio mediador entre el Estado y la sociedad. Por lo tanto, debería “e) reunirse cada vez que sea convocado; g) Dará cuenta al inspector escolar de los niños desamparados, ciegos, y sordomudos que se encuentren en el lugar” (Art. 4). Informará a “los Jefes de Policía sobre los guardadores que no aplicaren lo sancionado en este decreto” (Colombia. Decreto n. 1790 de 1930, Art. 14).

³²El ‘bachillerato común y ordinario’ comprendía “las siguientes materias de estudio: Religión, Castellano (lenguaje y gramática), Historia (Patria y Universal), Geografía (patria y universal), Matemáticas (Aritmética, geometría, algebra), Física, Química, Historia Natural, Contabilidad, Dibujo, Higiene, Francés, Inglés, Educación Física y Conferencias sobre Urbanidad e Instrucción Cívica” (Colombia. Decreto 57 de 1928, Art 1).

Educar debería tonarse en el conjunto de las herramientas sociales para apropiarse de las ventajas que ofrecía un territorio: la explotación de sus recursos y el planeado provecho de las capacidades de sus habitantes. Una renovada gubernamentalidad educacional tendría que dar cuenta de su exterioridad social, natural, geográfica, histórica, cultural, etc.

Una gubernamentalidad educacional, de final de la segunda década del siglo XX, se propuso reorganizar la población, valerse de una rejilla jurídica renovada, reformular las instancias instruccionales, fundar estudios sobre las pedagogías activas, establecer procedimientos para recolectar los datos y estadísticas escolares de la nación que fuesen más allá de las cifras económicas y civiles, reformular cada uno de los niveles de la educación, producir acciones políticas sobre cada espacio social, sobre cada una de las relaciones entre los sujetos y su sociedad.

Educar sería garantizar las condiciones para el gobierno social mediante una renovada racionalidad política poblacional. Con un conjunto de estrategias, se calculó, planificó y esperó que el maestro contribuyese a demarcar los límites relacionales de cada uno de los individuos en el progreso económico y social de Colombia. El maestro ya no estuvo del lado de la conversión ni de lo disciplinario, pero sí como modelo y forma pretendida, cercano de al empirismo y la experimentación, de los saberes aplicados y prácticos para la transformación del sujeto frente a su mundo social.

Y todo este cúmulo de saberes experimentales –biología, medicina, psicología, historia, geografía, etc.–, integró la pedagogía activa y orientaron las prácticas de enseñanza hacia actividades que involucraran problematizar la relación de las economías entre el saber y el poder de los sujetos con su sociedad. La pedagogía se caracterizó por el conjunto de los conceptos, objetos y discursos de enseñanza que garantizaban una relación experimental con las realidades naturales y sociales de los individuos, que acercaban los cuidados de su cuerpo para el cuerpo social, que el conjunto de sus principios tuviese aplicación sobre materialidades de utilidad del individuo al colectivo. La pedagogía tiene ahora su protagonismo activo, en tanto sus presupuestos discursivos guardan aplicación a materialidades prácticas sobre el individuo y colectivas sobre la sociedad.

Lo que describimos es la simultaneidad de la apropiación de las ciencias exactas, naturales, sociales y humanas a la par del auge agrícola e industrial, necesitando una nueva economía de poder que reordenase el sistema burocrático, económico y social. Esto dio pie para

que se reorganizara la instrucción por la ciencia y el arte de la educación, por un gobierno educador, por un saber y un poder social que conformaran un sujeto indagara y condujese al individuo y la sociedad, ya que así se posibilitaba gobernarlos mejor, al fortalecer las relaciones del individuo con la sociedad: emancipar a los sujetos de los regímenes con rastros coloniales y antiguos. En otros términos, saber de los individuos y de la sociedad, la educación serviría, por lo tanto, para reorganizar la sociedad, para gobernar mejor los colectivos.

Aunque no se trata de un lado negativo y dominante de esta forma de ejercicio del poder, tampoco lo es de un fatalismo, sino de otros escenarios de conformación de renovados márgenes de movilidad de los sujetos, quizá también del ofrecimiento de otros regímenes con otro tipo de opciones y posibilidades, ya que abriría también, el espacio de alfabetización y de seguridad social para los sujetos.

Los saberes tomados por este conjunto de reorganizaciones sociales en las políticas educativas tendrían como fundamento la apropiación de principios pedagógicos de la Escuela Nueva. Educar, a diferencia del instruir, sería la estrategia de “liberación de las propias potencialidades humanas” (Quiceno, 2003: 272), lo cual significaba fortalecer a los individuos a partir de conocimientos que los hicieran fuertes en su medio social, objetivo político de conducir la sociedad, ‘someterla’ a la educación de las capacidades necesarias para el beneficio y provecho del conjunto de las condiciones de una economía del poder, que es ahora exterior al sujeto y que es social.

Toda esta economía educacional de la sociedad, de saberes y poderes también hallaría en la laicización de la sociedad una de las estrategias para socializar con la población. Se pretendió que al “garantizar la libertad de conciencia, nadie sería molestado por razón de sus opiniones religiosas, ni compelido a profesar creencias ni a observar prácticas contrarias a su conciencia” (Acto Legislativo N°. 1 de 1936, reforma la Constitución Nacional, Art. 13).

Se intentó una mayor intervención del Estado en la garantía de las libertades individuales frente a la injerencia moral de la Iglesia católica. Se reglamentó el Concordato: “El Gobierno celebrará con la Santa Sede convenios sujetos a la posterior aprobación del Congreso para regular, sobre bases de recíproca deferencia y mutuo respeto, las relaciones entre el Estado y la Iglesia Católica” (Art. 13). Esto ocasionó una disputa ferviente entre la sociedad tradicional, la Iglesia católica, el Partido Conservador y los sectores liberales del país. Y se constriñó a los maestros para que no tomaran parte en el vaivén de estas fuerzas: “Docentes conservadores

fueron despedidos de los establecimientos oficiales, renunciaban a su cargo por precaución y pasaban a la enseñanza privada. Profesores liberales eran perseguidos por la Iglesia católica y la prensa conservadora” (Helg, 1987: 174).

‘Enfrentados’ católicos integristas y liberales laicos, los primeros defendieron un modelo de escuela tradicional: el maestro basado en los órdenes de la tradición católica, los segundos, expresaron las primeras formas de lucha de los maestros por la construcción de la Escuela Nueva: un maestro que “representase los ideales de una sociedad ‘moderna’, una reforma educativa basada en la libertad de enseñanza, la educación laica, obligatoria y gratuita” (Arias, 2001: 69). Entre estos enfrentamientos el maestro Socarrás relataba: “cuando principió la ‘revolución liberal’; le clasificaron entonces en la ‘última categoría’ del escalafón. El director de educación dijo: *–¡Tírenle duro a ese godo!*” (González, 1941: 7).

El maestro pieza de fuerte disputa entre los partidos liberal en el Gobierno, desde las décadas de 1930 y 1940, del partido conservador y de la enérgica oposición del clero. Este último juzgó a las agremiaciones laicas e independientes de maestros como disidentes del orden tradicional y como amenazas comunistas (Coral, 1980). La formación de los “Centros de Estudios Liberales que se propusieron el análisis de los problemas pedagógicos y sociales” (Jiménez & Estrada, 1993) fueron difundidos por el clero y las élites tradicionales y conservadoras como reunión de masones, de ateos y de comunistas. Por lo tanto, este movimiento social, político, intelectual de la instrucción a la educación no estuvo por fuera de la resistencia y los ataques, tanto del clero como de las élites tradicionales, que expresarían que “lo que ha venido llamándose ‘movimiento pedagógico modernista’, se ha convertido en una verdadera amenaza contra la moral pública y la decencia social, (...) los maestros ateos han sobresalido por su exhibicionismo espléndido de ignorancia y ateísmo; las llamadas reformas no hacen más que ofender las creencias religiosas del pueblo colombiano” (Mejía, 1935: 2).

El conjunto de las estrategias del modelo de sociedad liberal se valdría de instancias reflexivas, de la apropiación e integración de discursos sociales y exactos en pedagogías activas y de mallas jurídicas como complejas vías a través de las cuales se pretendió llevar a la práctica las renovadas relaciones entre el saber y el poder que basarían por ‘liberal’ la educación y la capacitación de los individuos como formas de su articulación en la sociedad.

En este espacio, la pieza social maestro fue considerada como imprescindible para ‘levantar’ su situación en el país, el reorganizar las normales –formación–, herederas de

conflictos pasados; de crisis económicas, de falta de maestros calificados, de ideales dogmáticos y morales que se paseaban por la vida individual y colectiva, etc., y que, desde el siglo XIX, hicieron que aparecieran y desaparecieran la escuela y la instrucción con las guerras civiles y el conflicto eterno de no alcanzar a construir nación (Herrera, 1999; Helg, 1987; Jiménez & Estrada, 1993; Ospina, 2013).

Sería también, decretada la “libertad de enseñanza, [...], la suprema inspección y vigilancia del Estado de institutos docentes, públicos y privados, en orden a procurar el cumplimiento de los fines sociales de la cultura y la mejor formación intelectual, moral y física de los educandos” (Colombia. Ley n. 32 de 1936, “Sobre igualdad de condiciones para el ingreso a los establecimientos de educación”, Art. 14); fue decretada “la enseñanza primaria gratuita y obligatoria en las escuelas del Estado” (Art. 14); fue prohibido que en “ningún establecimiento de educación primaria, secundaria o profesional, podrá negarse a admitir alumnos por motivos de nacimiento ilegítimo, diferencias sociales, raciales o religiosas” (Art. 1).

Por lo tanto, instancias de reflexividad y de implementación de políticas combinarían sus estrategias para dirigirlas sobre el cálculo de la población, sobre el colectivo social y no estamental, esto es, bajo la relación de un gobierno educativo frente a la población y ya no bajo el carácter moralizante y privado de la diferenciación de estamentos o castas sociales.

Este movimiento político, que pretendió el tránsito de la instrucción a la educación en Colombia como vehículo de reorganización de la sociedad, reformularía la Universidad Nacional (Colombia. Ley n. 68 de 1935, “Orgánica de la Universidad Nacional”), la cual fue refundada bajo el anhelo social de

ver convertida la Universidad en la casa del espíritu colombiano, en el hogar de la cultura patria, en la escuela de la ciudadanía; que en un arrogante sentido de modernidad, las Facultades y Escuelas de enseñanza superior, institutos de investigación y organismos docentes cuya misión artística y social hagan parte integrante de la cultura nacional (Nieto, 1935: 410).

La educación correspondería al gobierno de la población en tanto estrategia de preparación para una nueva economía social y colectiva de gobierno, el maestro sería medio necesario para producir una acción, a distancia del Estado y de la sociedad y próxima al individuo, que produjese efectos sobre él y, a su vez, de éste para la sociedad.

El maestro es la figura que produciría una cantidad de efectos sociales: enseñará, preparará y educará para que los alumnos aprendan y reconozcan los condicionamientos y las

capacidades sociales por las cuales es necesario vivir en la exterioridad de la sociedad y la cultura para una población mayoritariamente rural.

Frente a esto, se desarrolló, por poco más de una década, la campaña “Cultura Aldeana y rural” (Colombia. Ley n. 12 de 1934, “Por la cual se reorganiza el Ministerio de Educación Nacional”) que intentaría reorganizar la educación superior, la dirección de normales urbanas y rurales, los institutos pedagógicos, la educación básica, el bachillerato, la educación femenina, la dirección de bellas artes, etc. Es todo un movimiento político de exteriorización de los individuos frente a sí mismos y a su sociedad.

Se precisó, por lo tanto, de introducir modificaciones en el maestro cristiano, en el moralista católico, en el instructor, para que diese como resultado un maestro que tuviera por función el tornarse en medio para la transformación de la nación. En lo referente al componente epistémico, tanto Zuluaga (1997) como Beltrán, (2008), refieren el movimiento que diferencia entre la pedagogía a la conformación de las ciencias de la educación en Colombia. La pedagogía, como el campo de saber y la práctica propia del maestro (Zuluaga, 1983; 1984; 1999), y con respecto a la segunda, tiene como una de sus condiciones de formación la institucionalización de la pedagogía a partir de las ciencias de la educación con la institucionalización de las ciencias de la educación en escuelas, normales y facultades de educación en el país (Ríos, 2008)³³.

Para este caso, entre las condiciones epistémicas de las disciplinas integradoras de la pedagogía como práctica del maestro en Colombia y su institucionalización de los saberes exactos, naturales y sociales en las pedagogías activas o nuevas, como formas de apropiación e institucionalización de este conjunto de prácticas discursivas, se orientaron hacia la producción de lo que fue denominado como la ciencia o el arte de la educación, en tanto gubernamentalidad. Para ello, implementar saberes pedagógicos guardó fines epistémicos e institucionales que, como objetivos e intereses políticos, se dirigieron sobre la población para intentar producir efectos sociales y económicos. Por lo tanto, a la episteme, y a las instancias de reflexividad, se agregarían políticas y estrategias que significaron una racionalidad de gobierno del individuo en tanto relación social de la cual el educador sería mediador.

Quizás sean pocos y cortos los acontecimientos descritos para intentar describir la complejidad dinámica de la reorganización de la educación en Colombia. Se requiere escenificar

³³ Ríos (p.54): destaca la fundación de la Escuela de Ciencias de la Educación de la Universidad de Antioquia (1926). Las Facultades de ciencias de la Educación en Bogotá (1933, 1934), Tunja (1934) y Medellín (1954). La Escuela Normal Superior (1936).

como fueron asimilados y apropiados un conjunto de acontecimientos enunciativos, de prácticas discursivas y de estrategias, de poder y cómo fue desarrollado un conjunto de procedimientos y de mecanismos que pretendió modificar la gubernamentalidad educacional entre la sociedad, el Estado y los individuos.

Entre la reorganización de la instrucción por la educación, se conformó el surgimiento del educador como medio para establecer una racionalidad práctica sobre lo social: de gobierno, de conducción de las poblaciones y de socialización en Colombia, en el cual se produjo un desprendimiento del maestro como figura del recogimiento y de la conducción de los niños. Se trata ahora de educarlos, de potenciar las capacidades, de los cuidados del cuerpo, de la higiene, la salud, del medio y de la experimentación, de la población como objetos de conocimiento y de poder social. La ruptura consistió en el cambio de objetivo: ahora el hombre y no el alma como modificación de la instrucción por la educación.

3.2 Entre el instrumento y el medio: del maestro y el educador

Las sociedades modernas no son solo sociedades de disciplinarización, sino de normalización de los individuos y de las poblaciones.

M. Foucault

Hemos intentado restaurar algunos fragmentos políticos e históricos a través de los cuales un sujeto social es conformado a partir de un contexto determinado como instrumento moral. Si fuese observado desde el saber, podría considerarse que fue subalterno de disciplinas que se integrarían en la pedagogía, las cuales delimitaron los alcances de su producción de verdad a la consideración de allegado anormal o trasmisor de conocimientos ya aprobados. Si fuese desde el poder, las lógicas dominantes pretenderían conformar en este sujeto social, un objeto y un instrumento para el gobierno del individuo, su cuerpo y multiplicidad.

Sobre el maestro, frecuente y permanentemente, serían producidas todo tipo de normatividades jurídicas, políticas y morales con miras a tornarlo en modelo de sujeto disciplinado y útil para disciplinara los otros, por ejemplo, como sujeto formado sobre las prácticas cristianas de disciplina corporal, vigilaba la apariencia física, comenzaría con el rezo y

la oración, se cercioraría de la distribución de los niños en el salón, supervisaría las tareas, aleccionaría los alumnos, emitiría dictados, revisaría la postura corporal, la gramática, la ortografía, el orden al que tanto el cuerpo y sus acciones deberían corresponder, controlaría el lugar que debería ocupar cada alumno, estaría atento a cada uno de los procedimientos para docilizar a aquella multiplicidad carente de norma, letra y enseñanza.

Luego, entre los grandes logros pedagógicos del maestro estaría tornar los individuos en sujetos moralmente útiles a la sociedad y al Estado, disciplinados, creyentes y honestos ciudadanos: constató la presencia o ausencia, examinó, aleccionó, sancionó, reprendió, disciplinó, desarrolló un conocimiento de lo minúsculo y singular, y elaboró un registro detallado de los datos de cada alumno, por lo tanto, clasificó, dividió por tipos a los alumnos, localizó, evaluó, corrigió. Todo este conjunto de gestos disciplinares no tenía otro fin que homogenizar cualquiera de las multiplicidades que se presentase en el espacio escolar, de implantar en el cuerpo del otro el modelo social disciplinario y moral.

Ya lo hemos dicho, con el maestro de escuela no se trata de la ley penal, de la infracción social ni del castigo penalizador. Se trata de procedimientos de homogenización y de normalización que, a la manera de las características propias del gobierno en Colombia, reuniría en la moral conservadora una garantía de preservación del margen tradicional de privilegios, con la formulación de políticas instruccionales como vías para el progreso dentro de la preservación del orden y la tradición moral del país.

Decimos que el maestro es objeto e instrumento de homogenización en tanto que, con su formación y su práctica, contribuye al Estado y a la sociedad con el gobierno disciplinador, vigilante e inspector de los minúsculos detalles de cada individuo, los que permanentemente comparará con las reglas que la sociedad privilegia como normales: lo permitido y lo prohibido, lo bueno de lo malo, lo aceptado y lo que no. Su instrucción comprende, entonces, involucrar los lugares morales más lejanos a la escuela y más cercanos al cuerpo, al suyo y al de los alumnos para intentar impartir, en todos, disciplina y homogeneidad.

El conjunto de las normatividades estuvo conformada por el señalamiento de las faltas y de las prohibiciones relativas al límite de su cuerpo y de la práctica de su hacer: el alcohol, la promiscuidad, los juegos de azar, la irreligiosidad, el ateísmo, la militancia en grupos liberales o comunistas, etc. Y si fuese mujer, evitar la compañía de hombres, no salir en las noches, no

casarse, so pena de perder su cargo, etc. Como se observa, de tal conjunto, la moral fue la regla instruccional privilegiada de disciplina y normalidad.

Al gobierno del cuerpo, como objeto y método heredado de las prácticas de disciplina religiosa, se le agregó un conjunto de instituciones políticas, de formación de maestros, de cálculo en el número de institutores en ciudades y campos, de salarios, de reglamentos, de condiciones de higiene. En Colombia, entre otras condiciones, en un periodo de más de 30 años, estuvieron las que apuntaban a la insistencia del Estado por un maestro que, desde modelos conservadores, moralizantes y tradicionalistas, era un instrumento para convertir y civilizar.

Pese al despliegue de todo aquel dispositivo, el Estado gobernó siempre en déficit, lo cual hizo de estas políticas, ora realidades nominales expresadas en la rejilla jurídica formulada; ora estrategias de formulación pero no de implementación, esto es, las estrategias y tácticas de gobierno se caracterizaron por sus efectos políticos, de escasos resultados: sea por vicios clientelistas: “el amiguismo politiquero y los círculos de poder, enredados en el rústico sistema de nombramiento de maestros” (Ospina, 2013: 357), sea por la estrategia política de formulación de las bellas leyes, del –“dotar la educación de una estructura jurídica nacional, en lugar de haber dotado unas condiciones mínimas de comunicación, una alfabetización generalizada y un desarrollo notable de sus industrias” (Helg, 2001: 100), sea por la formación de un Estado débil, con poca capacidad de gobierno del territorio y la población (Helg, 2001; Ospina 2013), sea, quizá, por la poca y/o baja calidad de las Normales en Colombia, sea por consideraciones sociales y populares que, desde muy atrás, consideraban que “el gremio docente estaba lleno de pobres y de quienes supuestamente no servían para nada, pero que para su nombramiento habían sido ayudados por alguien en el gobierno” (Ospina, 2013: 357). De este concepto, se desprendían consideraciones populares como: *‘Tráigame una hoja de vida que aunque sea de maestro lo coloco’* o como *‘si no sabe de pedagogía; no se preocupe, que la práctica hace al maestro’*, sea, también, por limitaciones presupuestales, por la distinción de grupos superiores sobre los considerados bajos, incultos y ruines, etc.

En el límite, si bien se institucionalizaría el modelo social de instructor moral, a través de la disciplina como práctica heredada del cristianismo y de la clínica, en tanto práctica de la inspección, la vigilancia y la higiene, es a partir de éstas que el maestro de escuela centraría en el individuo los objetivos de la enseñanza moral, la disciplina, la homogenización y la normalización.

Aquello acontecía porque, como instructor, podría tornarse en objeto e instrumento de gobierno, en herramienta útil para el despliegue del conjunto de acciones políticas minúsculas de vigilancia y cuidado que no solo provenían de las ‘grandes’ instituciones políticas, como el Estado y la Iglesia, sino también del estar alimentadas por un conjunto de diversos aspectos del hacer y de costumbres populares y sociales que, más allá de la formulación y reglamentación del Estado y de la moralización católica, representarían solo una versión del dispositivo político instruccionalista.

Otras formas de la existencia política diferenciaron a los maestros, a través de estrategias y tácticas menores, conformaron asociaciones y gremios que expresaron la aparición de una nueva discontinuidad para la formación y la acción, basados en el llamado a pedagogías activas y a la relación directa con la educación popular. Y al maestro, como actor político, a una pedagogía que presentase soluciones frente a los problemas nacionales, etc., las cuales harían parte de estrategias políticas menores, no surgidas ni del Estado ni de la Iglesia, pero que sí comenzaron a modificar el rostro del maestro instructor, así como al desplazamiento de la centralidad de su práctica desde la instrucción, la disciplinarización y la moral.

Las pretensiones de grupos de maestros e intelectuales anunciaban el ingreso de las disciplinas exactas, naturales, humanas y sociales en la formación y el hacer del maestro, ya no como objeto ni como instrumento moralizador, sino como medio³⁴ que, actuando sobre las causas sociales, intentaría producir efectos sobre éstas. El maestro se convierte en un medio en tanto que debería incidir no solo en el cuerpo individual, sino sobre el colectivo y la sociedad, sobre las poblaciones.

El educador como medio sería, por lo tanto, el producto del cruzamiento entre una estrategia disciplinaria que se vale de instrumentos individualizadores, centralizador de sus poderes sobre el cuerpo y la otra práctica de poder que calculará al individuo como producto de las acciones y relaciones con su ambiente social. Esto especifica ahora al maestro como medio de enseñanza entre el individuo y el conjunto de las renovadas demandas económicas, políticas, biológicas, etc., que harán parte de su exterioridad social.

³⁴ Sobre el concepto de *medio*: G. Canguilhem en el libro: *O conhecimento da vida*, (Forense, Rio de Janeiro, 2012. Pág. 3. O vivente e seu meio), relativa a la historia de las ciencias de la vida; así como al análisis de la filosofía de la vida. Y segundo, Michel Foucault, *Seguridad, Territorio y población*. Curso en el Collège de France 1977-1978. (FCE, Buenos Aires, 2006: 40-44), referente a la población como objeto de racionalidad gubernamental.

Ahora mostraremos cómo por urgencias sociales, económicas, políticas, jurídicas, de finales de la segunda década del siglo XX, en Colombia fue instaurada una renovada racionalidad política docente: el educador como *medio* entre el individuo y la sociedad. Esta discontinuidad gubernamental consistía en la conformación del sujeto educador bajo una relación principal: hacer de sus prácticas una relación fundamental entre la capacitación de los individuos frente las demandas de las disciplinas científicas, del Estado y la sociedad.

En este movimiento político sutil que escenifica el tránsito de la instrucción pública a la educación en el país (Aguirre, 1934; Colombia. Ley 56 de 1927; Colombia, 1927; Nieto, 1935; Quiceno, 2010), se evidenció una ruptura entre la instrucción como ejercicio disciplinario, que fijó como objetivo la conducción moral del cuerpo, hacia la educación comprendida como racionalidad política sobre lo colectivo y social, cuyo objetivo principal fue la conformación de un educador que preparase al individuo frente a las demandas del saber, de la economía, de la sociedad y del Estado.

A partir de entonces, otros saberes fueron convocados, otras rejillas jurídicas fueron formuladas, otros mecanismos, otros procedimientos de acción fueron desarrollados en los cuales el maestro, ora educador de colectivos sociales, ora capacitador y trasmisor frente a la población, debería actuar sobre un determinado conjunto de causas colectivas con la intención de producir efectos y resultados para la sociedad. El educador ya no solo actuará sobre cuerpos, sino sobre colectivos con el objetivo de, al actuar sobre ellos, producir efectos de gobierno de acuerdo con los renovados fines sociales.

En este movimiento de la instrucción a la educación, para la historia de las políticas docentes en Colombia, se produce una discontinuidad iniciada poco antes de la tercera década del siglo XX (1930), que vería su mayor auge en la década de 1970 y de la cual hoy es solo una más de las facetas y alternativas frente a las recientes discontinuidades sociales, económicas y políticas en las cuales se halla la docencia.

Esta discontinuidad hizo parte del dispositivo educacional, que se valió de instancias específicas: contenidos de disciplinas exactas, naturales, sociales y humanas, y del establecimiento de una malla jurídica sobre objetivos socializantes, esto es, instancias científicas, intelectuales, grupos sociales, comunidades religiosas, partidos políticos y sociedad en general. Desde las relaciones de saber y de poder, conformaron los fragmentos de un conjunto de

mudanzas sociales para la reorganización de la instrucción en educación, con el paso hacia ideales de utilidad, en tanto políticas para el trabajo y el progreso social.

Fue en este espacio donde la pedagogía se tornó activa y la educación, bastión teórico e institucionalización e implementación política. En tanto ciencia y arte, ora integradora de saberes médicos, psicológicos, históricos, geográficos, antropológicos, etc., ora ya con la pretensión de hacer de esta integración una herramienta de gobierno para conformar sociedad, esto es, arte de gobierno educacional en tanto socialización como gobierno del otro. Por lo tanto, reorganizar la función del maestro no consistía solamente en aplicar técnicas de instrucción y de disciplina, representaba ya educarlo, reestructurarlo sobre la sociedad que le es exterior, partir “primero del mundo, el hombre después; ir del mundo al hombre” (Canguilhem, 2012: 145), es decir, hacer de la educación la posibilidad por la cual el hombre conozca y esté preparado para el conjunto de relaciones complejas entre el individuo y las demandas de la sociedad.

Si la disciplina fue la tecnología de poder que podría garantizar el orden del pueblo al individualizar los sujetos, la educación como modalidad de socialización sería el medio para el progreso y el desarrollo social del colectivo, tratado ya como población: “La educación es el único camino para llegar a la meta del progreso de Colombia; y la escuela el eje central de la actividad en la formación de los hombres que moldearán y transformarán la sociedad colombiana” (Bernal, 1933: 5), educación, se tornó pues en socialización.

Para la disciplina, se requería de un maestro instrumento, para la educación, de un medio que, actuando sobre las causas, produjese efectos, que tornase al pueblo en objeto de cálculo, de planeación, de progreso colectivo, de población.³⁵ El maestro ya no se limitaría al ejercicio de una acción disciplinaria que individualizaba el cuerpo del otro, bajo las formas del orden, de reprensión o de castigo, etc. A partir de entonces, habría de ocupar el lugar de mediador de los saberes sociales preeminentes, de la sociedad y del Estado frente al colectivo al que debería no solo ordenar, organizar, sino hacerle partícipe de una función social ya no solo moral, sino de una renovada economía del saber y del poder que sitúa la gubernamentalidad del educador, en tanto conformación de la función de medio entre el sujeto y el conjunto de los fines colectivos y sociales.

³⁵ Sobre el concepto de pueblo y población ver: Foucault, M. Defender la sociedad. Curso en el Collège de France 1976. Ed. 2001. Sobre pueblo: p. 211-214. Sobre población: p. 222- 230.

Si la instrucción ordenaba al maestro llevar el mundo de la disciplina hasta incidir en la conducta y el comportamiento del individuo y su cuerpo, la educación, implicaba la conformación de un dispositivo social que, más allá de interesarse por la disciplina y el cuerpo individual, le importara las relaciones de éste con la sociedad, por el conjunto de la población y las condiciones que asegurasen la economía social, la salud, la educación, el trabajo, como algunas de las medidas que garantizarían la seguridad de la sociedad.

Este es el tránsito entre la disciplina sobre el individuo y la suma de los individuos como colectividad, gobierno de las acciones por el cálculo y la consideración de la seguridad social. De esta manera, el maestro estaría formado, tanto por el modelo de objeto e instrumento de disciplina moral como por las condiciones del cálculo de lo colectivo y lo social, para supeditarse a ser un agente-medio que, al actuar sobre un determinado conjunto de causas: la pobreza, la ignorancia, el atraso, etc., pudiera albergar como objetivo la producción de efectos positivos de gobierno: alfabetización, urbanidad, progreso, desarrollo, socialización, ciudadanía, etc.

Como medio, entre la relación sociedad e individuo, le corresponde: afirmar sobre los sujetos su lazo y correspondencia social, posibilitar la educación y la capacitación para la vida, el trabajo y la cultura nacional, afirmar un lugar de los sujetos en el progreso de la nación y garantizar el acceso del otro a su mundo cultural y a su lugar económico y social como ciudadanos en su práctica política.

Al maestro medio, se le propone, como papel y función, una racionalidad política educacional con el fin de proveer a los sujetos de las facultades necesarias para que proporcionen réditos, beneficios y seguridad a la sociedad. Una nueva racionalidad política docente busca actuar sobre la suma de los individuos como población.

Desde el saber, implica el uso de pedagogías activas, nuevas o del trabajo, que le permitan alcanzar el desarrollo intelectual, material, cívico y cultural para el provecho de las potencialidades de cada individuo y constituirse en hombre cívico, técnico y útil, con esta “misión: formar hombres capacitados, hombres a la altura de la faena que han de realizar, hombres animosos, sanos de espíritu y de cuerpo, preparados en lo técnico y con voluntad y espíritu generoso para llevar a buen fin las arduas empresas que solicitarán los empeños nacionales (Nieto, 1935: 412).

Prever la preparación de individuos para que, educados y capacitados, puedan garantizar la economía y seguridad de la sociedad significa proponer una educación que combine la

“formación en las artes, las ciencias, la cultura intelectual, la voluntad y la destreza técnica o manual” (Jaramillo, 1990: 116). Estos renovados saberes y nuevas relaciones involucrarían otros lazos en los cuales el maestro debe ser el encargado de mediar en la educación del individuo para el conjunto de los múltiples fines sociales.

No se trata, principalmente de disciplinar, de ubicar y de enfocar en el cuerpo el objeto de las normatividades sociales. Se refiere a hacer funcionar y a sumar las fuerzas de los viejos mecanismos disciplinarios para que todo el colectivo social fortalezca la sociedad y el Estado, de convertir la educación en estrategia colectiva que se oriente hacia la producción de modificaciones en el conjunto social.

Este movimiento del tránsito de la instrucción a la educación en Colombia se generó por condiciones internas y externas que modificarían tanto la formación como los límites prácticos del maestro. Si instruir fue moralizar y disciplinar al individuo, educar sería gobernar la sociedad.

La educación se tornó en el hilo conductor de la reorganización del proyecto liberal sobre el cual no solo se buscó la dinamización de recursos, sino la inscripción del país en una nueva racionalidad gubernamental, la cual se expresaba en un “hombre que le interesaba al liberalismo, el hombre ordinario, que había que darle preferencia que revela las naturales disposiciones del individuo, y lo pone en aptitud de desarrollar sus talentos en la sociedad” (Molina, 1970: 108). Educar haría parte de todo un dispositivo social gubernamental que afirmarían el lugar del sujeto en su accionar social. Es en este espacio en donde el maestro se vuelve mediador clave para el proyecto educacional: ha de tornar al pueblo en población y su accionar consistirá en obtener provecho del talento de los individuos hacia el beneficio social.

Y es el maestro-medio, quien habrá de realizar esta renovada lógica relacional: formar ciudadanos para garantizar la fortaleza de la nación, reforzar los lazos entre el individuo y la sociedad, dinamizar la economía, ser motor de los otros y su vida social, en últimas, fijar como objetivo la necesidad “de liberalizar la Instrucción Pública por la Educación” (Aguirre, 1934: 3). Además, desarrollar “una pedagogía práctica frente a nuestros problemas sociales, económicos, agrícolas, comerciales, industriales” (p. 3), formar sujetos que, bajo un proyecto de Estado liberal, pudiesen realizar “el segundo bautismo del hombre, cuya labor destacada solo será posible llevarla a cabo por un educador” (*El Diario*, 1934: 3).

En el maestro recae el imaginario socio-político de ser el mediador de la formación del individuo y posibilitador de las renovadas formas de la ciudadanía. Es un vehículo para garantizar

la seguridad de la sociedad consistente en posibilitar el conocimiento del mayor número de circunstancias exteriores y de prácticas necesarias para la vida de los individuos y la estabilidad de las sociedades. De forma breve, mientras en el instructor la disciplina funcionaba desde prácticas centrípetas, orientadas sobre el cuerpo y la instrucción del individuo, la educación sería una práctica centrifuga, donde el educador es un medio que tiene por función enseñar, preparar y capacitar a los sujetos para que afronten el conjunto de circunstancias sociales y exteriores a su existencia.

Este ideal educacional está en lucha con regímenes antiguos de instrucción –Iglesia católica, Partido conservador, grupos tradicionales, etc.– y con la mudanza hacia relaciones sociales renovadas que conjugan educación, salud y trabajo: entre educación, progreso y economía como condiciones que garantizarán un ambiente de seguridad social para el país.

Este renovado dispositivo de políticas educativas consideró las ciencias exactas, naturales, sociales y humanas como estimuladoras, argumentadoras y preparadoras de la seguridad económica de la nación. Se precisaba de saberes que indagaran, que conocieran y que propusieran una economía de poder sobre el territorio, la sociedad y sus individuos, lo cual no representaba un poder gubernamental negativo, que ordena y sujeta, ni una estrategia gubernamental educacional que elaboraba una tecnología política liberal negativa sobre el colectivo poblacional. Se constituiría en un lado positivo del poder de los individuos, sea por la educación como medio de ascenso individual y social, o como posibilidad económica, como autonomía, como el logro de un estatus y como el alcance de otro ideal ético, de un determinado aumento de dignidad en el oficio, etc.

Tal y como lo manifestó el diario de la unión obrera: “Obreros, la educación no es dinero pero da dinero; la educación no es riqueza, pero sí la proporciona” (*Unión Colombiana Obrera*. Bogotá, N°. 9. 1928: VI). O también, sería vista como el “medio de hacer del obrero un hombre digno” (UCO, N°. 21. 1928: VII), el cual permitiría otros escenarios de acción de los sujetos, esto es, podrían asomarse allí las primeras nociones prácticas de aquel educador transformador, de acción social y crítico.

Todo un reelaborado dispositivo se aprovecharía de los mecanismos disciplinarios, de los instructivos, de lo jurídicos y normativos, de las disciplinas médicas, biológicas, psicológicas, geográficas, de la estadística escolar, para fijar el cálculo social, el costo gubernamental de tener o de no tener educación, del beneficio o no de formar maestros como medios para la

transformación de la sociedad. En este cálculo de la educación como gobierno de determinadas disciplinas y saberes, de la sociedad, de la población, el maestro se tornaría en el medio estratégico para la capacitación de los individuos, reproductor y trasmisor de la utilidad y el gobierno del Estado y la estabilidad política y económica de la sociedad.

Este movimiento de reestructuración educacional se conformaría a través de una especializada tecnología de poder que, apoyándose en las disciplinas exactas, naturales, sociales y humanas, traspasaría sus umbrales epistémicos y se prolongaría hacia la formación de un sujeto educador como medio que produzca efectos homogeneizadores e individualizadores, a nivel de la existencia de los otros sujetos. El maestro es el medio para el que se reorganizaría su formación, su carrera y las formas de aprendizaje para permitir integrar a los individuos a las exigencias generales de la agronomía, la industria, los oficios y las artes.

El educador que se precisaba debería proporcionar el vínculo entre las disimetrías del pueblo, como conjunto múltiple y diverso, hacia la orientación y conducción de una sociedad de individuos con oficios y profesiones. Era necesario un maestro que contribuyese al trabajo, a la salud, al crecimiento económico, al desarrollo de la agronomía, la industria, el comercio, etc. De él se esperaba que fuese vínculo entre el modelo de ideal social de la producción, del taller y de la fábrica, y que fuera aunada la eficacia dócil de gobierno de los individuos, de las poblaciones como sociedades productivas y vigorosas. Así se desplegaría todo un dispositivo de producción de un sujeto social capacitado y capacitador, clasificado y clasificador, distribuido y distribuidor, calificado y calificador, medio que contribuiría a la multiplicación de las relaciones de sí con los otros.

La renovada función otorgada al maestro: ser medio para la reorganización social como estrategia de gubernamental educacional de la población, pretendió hacer funcionar dentro de aquella persistente moralidad religiosa y social la suma de fuerzas colectivas para su modelo liberal, modernizador, que contribuyese a la obtención de réditos sociales.

3.3 El educador: medio de socialización de los individuos

Adiviné un asesinato, el peor e inconsciente, pues lo ejecuta la sociedad por medio del ‘maestro de escuela’: ¡Ir poseyendo o contagiando lenta e inconscientemente al ser que nos está más próximo, e ir viendo en sus miradas el apareamiento de la película alejadora y mortecina!

González, 1941:11

Una de las figuras mediadoras entre el individuo y la sociedad, aquella que tendría por función el instalar la patria, el civismo, la urbanidad y la moral, debería ahora enseñar las ciencias exactas, las ciencias naturales, las humanidades, las técnicas y las artes. En otros términos, garantizar, en algún grado y desde la experiencia práctica, no solo unas condiciones favorables y apropiadas de educación de los alumnos, sino el reconocimiento de la función que han de desempeñar en renovados saberes y poderes fundados en la vida, la economía, los recursos naturales, la sociedad. Potencializar las condiciones en los individuos pretendiendo con sus acciones garantizar, en algún grado, la seguridad de la población, la maximización de resultados sociales y el conjunto de réditos y beneficios colectivos. El maestro mediaría en la trasmisión de las capacidades necesarias que adquirirá el individuo para enfrentar la exterioridad de una sociedad que pretendió reorganizarse y aparecer renovada.

Ya no totalmente desde una relación de soberanía ni desde la disciplina pastoral como síntesis de prácticas gubernamentales en la formación del maestro como instrumento moral, sino desde su formación en áreas disciplinares, como maestro mediador sobre los otros para producir efectos sociales, económicos y políticos. Medio era en tanto estrategia gubernamental de producción de individuos que se correspondían con la exterioridad social, que se tornaran ya en miembros sociales activos, obreros, técnicos, operarios, masa poblacional dócil y susceptible de gobierno.

Los espacios de saber y de poder que encontraría el maestro se modificaron hacia “direcciones y metodologías de la enseñanza activa, la disciplina de confianza y un espíritu de investigación y superación para la formación profesional y social del magisterio” (Ocampo, 1978:59). Estas renovadas exigencias epistémicas hechas al maestro como reorganización educacional, corresponderían a lo que Julius Sieber denomina como la labor principal de las escuelas normales en Colombia: “formación de maestros de maestros” (1924: 78), de sujetos de

los cuales se esperaba la producción de efectos, de acciones que posibilitasen cambios y mejoras en la vida social y económica, de la formación de un maestro para la educación y la capacitación de masas campesinas y obreras, un posibilitador del fortalecimiento social.

Por un conjunto especializado de estrategias discursivas y prácticas, la relevancia de la labor estaría puesta no tanto en el enseñar, sino en el educar. La educación reorganizó la formación del maestro como el medio que, al operar sobre la multiplicidad de los individuos, posibilitaría ligar a estos últimos con el conjunto de las materialidades sociales, económicas, políticas y culturales. Cambiar el dispositivo del maestro por el de educador representó la urgencia de reorganizar, de “levantar la carrera del magisterio; de reorganizar convenientemente las Escuelas Normales, lo cual demanda personal de profesores idóneos. Y el funcionamiento de las Escuelas Normales de las capitales Departamentales” (Colombia. Decreto n. 10 de 1932, Art. 1, “Por el cual se dictan algunas disposiciones sobre escuelas normales departamentales y se funda una Facultad de Educación”), hecho último que no solo expresa el estado de las instituciones de formación de maestros en el país, sino el déficit de las políticas educacionales del Estado, frente a una población mayoritariamente rural que careció de maestros en los departamentos más pobres del país (Helg, 1987).

La reorganización educacional pasó por la urgencia de ‘Levantar la carrera magisterial’. Para ello, se reconstituyeron también las Normales y se crearon escuelas, normal superior y Facultades de Educación, ‘levantar’ fue atender la formación del maestro, controlando de cerca su formación y función a través de los centros educacionales en las ciudades capitales de los departamentos de país.

Aquellas renovadas racionalidades de reorganización de la educación tuvieron a disposición todo un conjunto de acciones políticas docentes. La primera, el reclamo del Estado por la potestad sobre la formación y titulación de los maestros, la cual estaba a cargo de los Hermanos Cristianos, en las “Normales Departamentales y en colegios privados, la expedición del título de instructor se hará siempre y cuando se hayan cursado estudios en establecimientos sometidos a los planes y programas oficiales, para que el título surta los efectos legales será necesaria su expedición por el Ministerio de Educación Nacional” (Colombia. Decreto n. 142 de 1936, “Por el cual se dictan algunas disposiciones sobre enseñanza normalista”, Art. 1).

El dominio del maestro fue pieza principal de gobierno para el desarrollo del proyecto socializador. En cuanto a la formación, la educación normalista fue asimilada a la educación

básica secundaria: “comprenderán un pènsum, de seis años [al que se denominó] Bachillerato” (Colombia. Decreto n. 1283 de 1935, “Sobre pènsum de normales y de la segunda enseñanza”, Art. 1). Para la obtención del título de Bachiller normalista, el currículo básico comprendía las siguientes disciplinas : “Matemáticas; Redacción de Castellano; Ciencias Naturales (inclusive Física y Química); Antropo-geografía de Colombia; Psicología; Historia patria; Lenguas extranjeras (inglés o francés) y Educación Cívica” (Art. 2).

Como condiciones para el ejercicio de las actividades docentes, se estableció que todo aquel que terminase la escuela secundaria y fuese aspirante a maestro, y “hubiere cursado dos años en la Facultad de Educación podrá ejercer como maestro provisional por un año, terminado el cual recibirá el título de maestro graduado de primera categoría” (Colombia. Decreto n. 1487 de 1932, “Sobre reforma de la enseñanza primaria y secundaria”, Art. 4).

La formación del maestro en educador se tornó en eje del gobierno educativo y su formación se respaldó al considerar como “indispensable la fundación de la Facultad de Educación, para complementar y perfeccionar la carrera del magisterio y preparar el profesorado; (...) créase en dicha Facultad de Educación, un curso superior de especialización para los profesores de las Escuelas Normales” (Colombia. Decreto n. 1283 de 1935 “Sobre pensum de normales y de la segunda enseñanza”, Art. 3). Para los maestros que se encontraban trabajando fue ofrecido un “Curso de Información que durará un año (...), mediante examen podrán los concurrentes a este curso recibir un certificado que los acredite para servir las principales direcciones de las escuelas primarias o para ejercer otros cargos de importancia en el ramo de la educación” (Colombia. Decreto n. 1487 de 1932, Art. 4).

En los inicios de la década de 1930, la formación magisterial en Colombia consistía: En “dos años de estudio en la Facultad de Educación para llegar a ser maestros de escuela primaria, y cuatro para profesores de segunda enseñanza (Colombia. Decreto n. 1487 de 1932, Art. 4). En cuanto a la carrera del maestro, una vez terminados sus estudios “entrará a ejercer su profesión como maestro provisional por un año, terminado el cual recibirá el título maestro graduado de primera categoría” (Art.4). Con relación al perfeccionamiento de la carrera magisterial sería abierto un “Curso de Información que duraría un año, terminado el cual, y mediante un examen”, los maestros podrían recibir un certificado que los acreditaba para servir en las direcciones de las escuelas primarias. Los Inspectores de preferencia entre

alumnos que habían obtenido su título en la Facultad de Educación o su certificado del Curso de Información (Art. 4).

Sin embargo, tanto en las ciudades capitales como en los campos, estas formalidades no se cumplieron. Fueron frecuentes los casos en los que eran nombrados como maestros de escuela personas que carecían de los requisitos establecidos (Helg, 1987).

Al formar maestros, se esperaba como resultado un “educador integral y un científico en el área de su especialización y en ningún caso, un simple instructor. Formado en su área de investigación y a la vez, en los mejores métodos de enseñanza, los cuales se realizarán por los caminos del método científico” (Socarrás, 1987: 9). Simultáneamente, intelectuales destacados del país difundieron las ideas sobre la pedagogía activa y el escolanovismo, ideales que fueron difundidos a través de las revistas de la época como: *Revista Pedagógica* (Bogotá 1921-1927), *Alma Nacional* (Medellín, 1932-1938), *Cultura* (Tunja, 1927-1949), *Educación* (Bogotá, 1932-1938), *El Maestro* (Bogotá, 1936-1938), entre otras más. Así también, hubo efectos políticos de las anteriores instancias de reflexividad de la educación en el país: se reorganizaron las Normales; se fundaron Facultades de Educación en Bogotá (1936) y Medellín (1926); se constituyó la Escuela Normal Superior (1936); se adhirió la nación a los círculos pedagógicos internacionales –sobre lo cual nos detendremos más adelante–.

Todo este conjunto de instancias, reflexividades y prácticas intentaron tornar al maestro en un medio educativo de la sociedad y en un medio para el gobierno de la población.

El interés por el gobierno del maestro como vehículo o medio social no terminaba en la reorganización de la formación. Sería también delimitada ‘la carrera’ como la “reorganización y reglamentación del Magisterio escolar, determinar las condiciones por las cuales un maestro puede ingresar, ser cambiado, removido o suspendido en el ejercicio de sus funciones, teniendo en cuenta su capacidad técnica, estado de salud, conducta moral, condiciones de localidad y recompensa o ascenso por sus méritos” (Colombia. Ley n. 0037 de 1935, “Por la cual se dan unas normas sobre la carrera del Magisterio”, Art. 1).

Estos procedimientos, adicionalmente, estarían delimitados por las condiciones regionales y generalmente clientelistas de incorporación, promoción, permanencia o retiro, potestades otorgadas a los gobernadores departamentales sobre la permanencia en la carrera del maestro: “Los gobernadores nombrarán y removerán libremente a los maestros de escuela en armonía con la organización y reglamentación que determine el Ministerio de Educación Nacional” (Art. 3).

También se establecieron formalmente los ascensos y la fijación de los méritos requeridos, las condiciones de trabajo, las actividades a desarrollar, las condiciones físicas de la escuela, etc.

Para el caso de los méritos y las consideraciones para la carrera magisterial, la Junta Técnica Asesora de Educación del Departamento de Antioquia, en 1935, aprobó las reglamentaciones para la clasificación en categorías de los maestros, las cuales consistían en: “Presentación personal; Vocación y poder educativo; Cultura general; Preparación pedagógica; Moral; Higiene; Presentación de la escuela; Manualidades y agricultura; Educación Física; Disciplina; Títulos y Años de servicio” (Jiménez & Estrada 1993: 26). Si bien no aparece como requisitos un fuerte componente religioso ni teológico en la categorización de la ‘carrera’ del maestro, sí se observa el fuerte peso de la moral social tradicional y conservadora –vocación, apariencia personal, disciplina, moralidad, etc.–. Obsérvese también, la poca relevancia de las disciplinas pedagógicas y la no presencia de conocimientos integradores de la formación del maestro como podrían ser psicología, sociología, física, química, geografía, historia, etc.

El maestro representa el medio clave con el cual la sociedad pretendía maximizar los efectos positivos de la educación sobre la sociedad, sobre la economía y la política. El maestro, como medio, pondría en operación un mecanismo de poder gubernamental para minimizar resistencias, para homogenizar; pero al estar combatiendo la ignorancia, el analfabetismo, capacitaba a los individuos para que la sociedad se defendiera de los individuos débiles, descalificados e incapaces.

Ya educar era socializar, y socializar la capacidad del gobierno para producir efectos en la población. Es allí donde el maestro ocupa su función de medio, de ahí el interés social por su formación, por sus contenidos disciplinares que informen e inscriben a los individuos en la sociedad: para que investigue a los sujetos, les conduzca sus actividades, sus trabajos, las familias, su pobreza, su ignorancia, etc. En últimas, para que se produjesen efectos sobre estas causas sociales del atraso, la pobreza y la ignorancia. El maestro, como figura mediadora, integrará todo aquello de las disciplinas médicas, psicológicas, sociológicas, históricas, geográficas que, a mediados del siglo XX, integran en la educación las renovadas herramientas epistémicas de socialización de los sujetos.

Es, pues, en el espacio de mediador gubernamental donde las acciones de gobierno pretenden tomar posesión del sujeto maestro, sea a través de la formación o la carrera, sea por la

integración de las disciplinas sociales y la uniformización de los currículos, así como de las prácticas que conformarían su hacer en tanto estrategias de gobierno.

Instituir una política docente educacional representó, en consecuencia, una estrategia gubernamental de apropiación de los saberes exactos, naturales, humanos y sociales, pero también, el despliegue de mecanismos y procedimientos de poder para la regulación y control de los fines específicos de socialización frente a la población.

El maestro ocupa allí un lugar, en tanto medio de efectos, para las acciones de gobierno. En él se intenta conformar una nueva relación del individuo con el colectivo, para la cual importó una estrategia macro, de producción de efectos en las masas, y una micro, como productor de relaciones entre el individuo y la sociedad. Con el educador se pretendía conformar la tarea de que, una vez formado, produjese la obediencia capacitada de los brazos calificados para el beneficio de la sociedad. Era, pues, sujeto y elemento clave en la dinámica de gubernamentalidad del individuo y la población.

La sociedad intentó modificar la moral de un discurso religioso por un modelo social basado en una racionalidad de las disciplinas científicas como herramienta educacional de la actividad del maestro en la sociedad. El ideal político docente en Colombia sería ahora la formación de un docente que llevase a cabo el proyecto moderno, esto es, un sujeto formado por las disciplinas.

Y, sin embargo, a mediados de la tercera década del siglo XX, la ocupación de maestro en Colombia conservaría límites formales tenues, no alcanzaba un estatus singular o de profesión autónoma con un estatuto social definido, tal como sí la obtendrían los gremios de obreros y operarios, a partir de la expedición de la ley ‘Sobre los sindicatos’ (Colombia. Ley n. 83 de 1931); ésta les otorgó cierto reconocimiento formal al autorizar la formación de federaciones obreras, la legalidad de las huelgas y el establecimiento obligatorio de contratos colectivos. Entre los lamentos generalizados, se anunciaba que “urge dignificar al magisterio organizándolo como una profesión y una carrera. Así ganaremos las jornadas de la civilización y la cultura genuinas, porque ello no se alcanza con harapos económicos y mentales” (Velásquez, 1935: 5).

Como sujeto sometido a un conjunto complejo de órdenes de saber y de estrategias de poder, podría afirmarse que el maestro que surge hasta mediados de la tercera década (1930) del siglo XX aparece como una figura política tenue, bajo pretensiones más de instancias de gobierno –como el Estado, la Iglesia católica y los grupos de intelectuales–, que pretendían hacer de él un

individuo formador de sujetos, en tanto, pedagogo y en tanto técnico político. Esto es, la escuela nueva, activa o del trabajo intentaría constituirse en un saber orientado hacia el fortalecimiento de las mudanzas sociales y, por lo tanto, práctica de saber del maestro. También, estrategia política en tanto comprendía el conjunto de los mecanismos y procedimientos por los cuales se orientó un tipo específico de gobierno de la población.

Educación involucraría dirigir unas espacialidades, unas instancias, unos discursos y unas estrategias prácticas para la formación del maestro: la conformación de una figura mediadora entre el individuo y la sociedad. Y, simultáneamente, cómo aquellas poblaciones asimilaban estas políticas, cómo se apropiaban o se oponían, cómo el “magisterio llegó a convertirse en habitáculo de campesinos vanidosamente desarraigados del suelo y ciudadanos desalojados en la competencia abierta de las actividades que requerían mejor preparación, mayor ánimo y ambición menos escasa. Muchos salieron de escuelas normales que profesan ideas políticas totalmente pasadas y en muchos casos los títulos fueron concedidos con criterio de parcialidad” (Echandía, 1936: 56). Así se conforma una idea del magisterio como reunión de los débiles, de una masa desolada, sin formación, carente de modernidad y vacía de los principios pretendidos por los poderes imperantes para imponer su proyecto liberal.

Frente a esta renovada positividad del gobierno liberal, el gobierno de lo social parecía una tarea casi imposible. Y halló en la formación y carrera de los maestros, una de las piezas prioritarias de gobierno, pero, a su vez, el reconocimiento de su incapacidad para producir las mudanzas que pretendía desarrollar en el país, primero, por la ‘física miseria del magisterio’ (Coral, 1980; Helg, 1987; Jiménez & Estrada 1993; Herrera, 1999), segundo, por su escasa autonomía intelectual o ausencia de una práctica científica dominante (Jiménez & Estrada 1993; Zuluaga 1987, 1999) y tercero, por la relación con lo otro social sobre lo que siempre habrá de ser gobernado, calificándolo de subalterno, de pobre, de popular, de enfermo, de loco: “que son sifilíticos no queda la menor duda, doctor... A propósito, Teresita telefona al doctor Martínez para que le radioscopie los pulmones, *‘pues creo que está tuberculoso... Si en el magisterio hay tanto sifilítico: ¡Qué esperanza! ¡Qué peligro para nuestros maridos e hijos!’*” (González, 1941: 20); o como fue preguntado por un sacerdote a un maestro: “Desde la otra acera le gritó: *–‘¿Qué hay de Manjarrés? [el maestro de escuela] ¿Sigue muy loco...?’*” (p. 23).

Emergencia y proveniencia de la docencia se manifiestan bajo el carácter de pieza social calificada como aquel pueblo al que siempre sería difícil gobernar, que se opondrá a las variadas

formas y técnicas de gobierno por las cuales los poderes que se pretendían imperantes intentan, con obsesión, dominar para tornar el pueblo en dominio y orden de la sociedad.

De las estrategias, mecanismos y procedimientos por los cuales el maestro sería formado en un medio de gobierno de sí y de la población, nos ocuparemos en el siguiente apartado.

3. 4 Decir y ver como gobierno del maestro: entre la ficha y el examen

Podría considerarse que la sociedad colombiana se parece a aquella entidad que formalizó un complejo dispositivo de reorganización educacional como uno de los vehículos del proyecto liberal, lo cual no quiere decir que este proyecto se llevaría a cabo como gran aparato negativo del poder para el detrimento de los individuos –compréndase aquí: maestros–, por el solo capricho de ‘capturarlos’, de usarlos para sus fines, ignorar su existencia y hasta saber quiénes eran. Por el contrario, correspondió a una gubernamentalidad docente más elaborada: integrar los maestros bajo la condición que determinasen su función como medio social. En definitiva, todo un conjunto renovado de mecanismos y objetivos educacionales que involucraron su labor tanto como contribución a la economía política de la sociedad, como en la conformación de otros lugares del sujeto en los cuales pudo integrarse, afirmarse u oponerse. Se trató, por lo tanto: de gubernamentalidades docentes, del trazo de un conjunto de estrategias sobre la población; de formular procedimientos que intentasen manejar, dirigir, potencializar la colectividad y sus recursos a través de instancias locales y nacionales, de entidades de reflexividad que se apropiarían de saberes escolanovistas, de instituciones que pretendían implementar modelos y técnicas educacionales con las cuales proponer un modelo de país, así como la formación de uno de sus agentes mediadores sobre la población: el educador.

Así, pues, de las relaciones entre las instancias, de la apropiación de discursos, de la reorganización y refundación de instituciones instruccionales que pretendían la formalización de las prácticas que reorganizasen al instructor – ya educador–, este maestro-medio, emergía entre el conjunto de condiciones de las disciplinas, de las instancias de reflexividad y de las instituciones de implementación de prácticas educacionales. Este acervo institucional fue el que convertiría al sujeto docente en mediador de la formación social y de la de los otros en individuos cívicos, técnicos y útiles, adecuados para la formación de cierto ideal liberal de hombre.

Se puede afirmar que formar educadores representaba, a su vez, capacitar y educar a otros para la vida en sociedad. Las condiciones de formación de este mediador entre los ciudadanos y la sociedad permitiría la articulación de relaciones sociales del individuo con la vida, el trabajo y el conjunto de actividades económicas como el comercio, la administración, agricultura, la industria, etc. Y si fuese desde los saberes, la reorganización de la pedagogía y las disciplinas que la integraban se orientaron hacia la conformación de la práctica del maestro dirigida sobre los objetivos sociales, esto es, el educador sería producido por un conjunto de estrategias que pretendieron que la formación y la práctica de la docencia estuviese totalmente orientada hacia la exterioridad, que era colectiva, económica, política y social.

Repito lo anterior, quizás hasta cansar, ya que la dinámica gubernamental de formación de los educadores obedeció, entonces, al despliegue de estrategias políticas que se caracterizaron por la producción de relaciones dirigidas hacia aquello que el maestro podría prever para asegurar el gobierno de lo exterior y social. Un hacer docente estructurado desde los saberes y los poderes del afuera. Si es desde los saberes, la pedagogía estuvo formada por disciplinas foráneas, si es desde los poderes, tomaría valoración social, económica y política en tanto su labor se relacionase con la exterioridad, sean éstas poblaciones, recursos económicos, transformaciones políticas, contextos naturales y sociales, en tanto modifique cuidados, conductas y comportamientos, etc.

La formación del educador como medio social obedecería, por lo tanto, a una relación ocurrida en el afuera de sí mismo, entre saberes, poderes e instancias que, exteriores a él, intentarían constituir la relevancia de su práctica a partir del fundamento de sus relaciones con el afuera y la exterioridad de la actividad de este sujeto en relación con los otros y el otro social. Pero todo este conjunto de relaciones de exterioridad que estructurarían al educador, sería solo alguno entre otras de las estrategias calculadas por los poderes imperantes.

Otras modalidades de gobierno serían producidas, quizás más pequeñas y minúsculas, para intentar conocer y regular hasta el más mínimo de los detalles habituales y particulares del educador, así como cada una de sus rutinas diarias. Si una racionalidad de gobierno se formaba sobre relaciones de exterioridad, otra se gestaba por relaciones de interioridad. Luego, el educador era situado como medio a vigilar permanentemente, ya que era objeto de la verdad a partir de la mirada y del lenguaje.

El control documental del educador inauguró una modalidad estratégica de gobierno individualizador y preciso de cada una de las características personales, sociales e intelectuales que, a través de la descripción detallada y puntual de cada una de sus prácticas, registraba su hacer como verdad. A partir de entonces, el registro escrito del educador o la “Ficha” intentaría captar y apresar integralmente al maestro y cada una de sus actividades, ya que abarcaba la anotación atenta y la valoración más cercana de una amplia gama de las acciones sobre la vida y sus prácticas: presentación personal / comportamiento / nivel de socialización / cumplimiento de deberes y responsabilidad / orden / consagración / devoción por la tarea / comprensión y simpatía por la niñez / compromiso de estudio e iniciativa / acción social / logro de objetivos educacionales / habilidad para conducir a los niños / conocimiento y realización de programas de estudio y, finalmente, éxito en la labor realizada (Colombia. Decreto n. 1829 de 1938). (V. cuadro 2).

La valoración amplia de cada uno de los aspectos clasificatorios del maestro evaluaba desde las condiciones personales y docentes, los conocimientos y las técnicas pedagógicas, los años de servicio y títulos hasta la presentación de un examen nacional de revisión de conocimientos pedagógicos (V. Cuadro 2). Con estos procedimientos de vigilancia y regulación se pretendía el registro de los detalles más finos del educador y su hacer, se registraban las dimensiones psicológicas, sociales, pedagógicas y ocupacionales, los cuales, detalle por detalle, punto tras punto hasta completar 1000, calificaban positiva o negativamente al educador para clasificarlo en una de las cuatro categorías del Escalafón Nacional del Magisterio colombiano (Colombia. Decreto n. 1602 de 1936, correspondientes a las “Categorías en que quedan clasificados los maestros de escuelas primarias oficiales” (Colombia. Decreto n. 537 de 1937), según el puntaje que hayan obtenido los maestros en su *Ficha* por puntos:

Cuadro 1 Categorías por puntos del Escalafón Nacional del Magisterio

Primera Categoría	Segunda Categoría	Tercera categoría	Cuarta categoría
Entre 850 y 1000	Entre 750 y 849	Entre 600 y 749	Entre 400 y 599

Elaborado por el autor Luis F. Vásquez Zora

Adicionalmente, “si por un periodo de tres años el maestro de cuarta categoría no ascendiere, deberá salir del Magisterio” (Colombia. Decreto n. 1829 de 1938, Art. 8). Finalmente,

clasificaba como “maestros en *suspense* aquellos que en su ficha han obtenido un total inferior a 400 puntos” (Art. 9), quienes “podrán ser reemplazados a juicio del Director de Educación si un sustituto reuniere mejores condiciones” (Parágrafo).

CUADRO 2 Consideraciones y valores de clasificación del Escalafón Nacional del Magisterio (Decreto reglamentario del escalafón 1860 de 1938)

Consideraciones de clasificación	Valores para puntuar	Puntos	Puntaje subtotal
I. Condiciones Personales	1° Presentación personal	80	320
	2° Comportamiento	80	
	3° Compañerismo y cooperación	80	
	4° Capacidad de adaptación	80	
II. Condiciones administrativas	1° Exactitud en el cumplimiento del deber	20	80
	2° Sentido de responsabilidad	20	
	3° Espíritu de orden	20	
	4° Consagración	20	
III. Condiciones docentes	1° Devoción por la tarea educativa	40	160
	2° Comprensión de la niñez y simpatía por ella	40	
	3° Espíritu de estudio e iniciativa	40	
	4° Acción social	40	
IV. Técnica de la enseñanza	1° Capacidad para realizar los objetivos de la labor educativa	40	160
	2° Habilidad para conducir a los niños	40	
	3° Conocimiento y realización de los programas de estudio	40	
	4° Éxito en la labor realizada	40	
V. Años de servicio	20 años como máximo, a razón de	4 por c/año	80
VI. Años de estudios secundarios	6 como máximo, a razón de	4 por c/año	24
VII. Grado	Si éste se hubiere obtenido en alguna Escuela Normal o fuere conferido por el Ministerio de Educación.		26
	Si el grado se hubiere obtenido en cualquier otro establecimiento		10
VIII. Examen	Conocimientos pedagógicos y generales		150
Total puntaje			1.000

Fuente: Decreto n. 1860 de 1938, “Por el cual se fijan las normas para la revisión del Escalafón Nacional del Magisterio”. Elaborado por: Luis Fernando Vásquez Zora, 2015.

El cuadro exhibe el ingreso del maestro en la individualización del registro documental. Los detalles de cada una de las ocho consideraciones de clasificación se extenderán de manera obsesiva hasta intentar registrar el más mínimo de los pormenores. En las diversas consideraciones, se califica en:

- ❖ Las consideraciones personales y las cualificaciones psicológicas: desde el gusto en el vestir y los buenos modales hasta la franqueza, la generosidad, la caballerosidad, la responsabilidad, la adaptación, el orden, la concentración y el afecto.
- ❖ Las sociales, examinan el compañerismo, la cooperación con la escuela, sus colegas y con las autoridades, las iniciativas de acción social.
- ❖ Las técnicas de enseñanza y el nivel de los conocimientos pedagógicos situados en la escuela, el niño y la sociedad (Colombia. Decreto n. 1860 de 1938).

El registro en la Ficha representará el caso individualizado de cada educador, el ideal disciplinario y científico soñado de conocimiento de cada singularidad. El conjunto de las disciplinas exactas, humanas y sociales, que si bien pocos años atrás presionaron para obtener fines exteriores y sociales, ahora se concentrarán en el maestro y el objeto de sus saberes, a partir de los registros procedimentales y como efecto de poder en tanto mecanismo disciplinario individualizador.

Vigilancia y registro que, aunque no consistía en la supervisión permanente del inspector, sí conformaba la atención, la observación y, si fuese el caso, la acusación de vecinos y sacerdotes, con miradas que centraban sus ojos en el ser, el aparecer y el accionar del maestro, desde los inspectores hasta los más variados ‘observadores’, para quienes el cuadro clasificatorio no era más que una síntesis acumulativa de la serie de registros sociales por los cuales los poderes imperantes instrumentalizaban un catálogo para el gobierno documental del maestro.

Digamos que el educador, a partir de la Ficha individualizadora, se tornó en una unidad y en una entidad con función definida en la sociedad a la que, a través del examen exhaustivo, se trataba de aprovechar al máximo su tiempo, sus fuerzas y talentos: ingresar en la economía del provecho y la regulación, ser medio y mediador potencializado por las atenciones y la vigilancia de sí y de cada una de sus acciones.

El ritual por el cual emergió una renovada verdad positiva sobre el educador se desplegó a través del procedimiento del examinador y del registro de la ‘Ficha del maestro’, realizado por el inspector de educación seccional, jurisdiccional o local, –quien era apodado por los maestros como “ave de mal agüero, chulo o gallinazo” (González, 1941:26)–. Dicho verificador “inspeccionará los maestros hasta elaborar su respectiva ficha” (Colombia. Decreto n. 1964 de 1938, “Por el cual se reorganiza la Inspección Nacional de Educación Primaria”), a través de visitas de un día en el momento de trabajo del maestro teniendo por tarea: “Informar sobre

el Escalafón Nacional del Magisterio y el aprovechamiento preferente de los servicios de los institutores incluidos en él, a fin de obtener una selección equitativa del personal de maestros” (Colombia. Ley n. 91 de 1938, Art. 5). La suma final de la puntuación del escalafón era realizada por el Ministerio de Educación Nacional en relación con la suma total de los puntajes obtenidos en los ocho ítems clasificatorios, los cuales quedarían consignados en el registro individual denominado la “Ficha del maestro” (Colombia. Decreto n. 1860 de 1938).

Pero la Ficha era más que el “Escalafón Nacional del Magisterio” (Colombia. Decreto n. 1602 de 1936), marco clasificatorio de los maestros en Colombia a partir de la formación inicial y el perfeccionamiento docente: títulos de los estudios realizados, experiencia, tiempo de trabajo, y del examen de revisión de conocimientos pedagógicos, como componentes que formalmente fundamentarían la profesión del maestro en el cuadro de su profesión: formación, carrera y examen. Este tipo de examen desencadenó la fuerte oposición de los maestros por el carácter obligatorio del que se conoció como el primer examen nacional de maestros de educación básica en Colombia (Castro, 1999). Más que los tres marcos generales que definirían la profesión, lo que presenciamos es la inauguración de otra de las sutiles modificaciones en las racionalidades de gobierno de los docentes.

Gobernar el maestro se basaría, entonces, en dos procedimientos:

- ✓ *uno de lenguaje*, que plegaría la emergencia de su verdad a lo que puede ser dicho en la ‘Ficha’. Correspondería a la anamnesis magisterial o historial registrada del conjunto de las condiciones psicológicas, sociales, académicas, profesionales, experiencia, conocimientos, etc. Y
- ✓ la otra, en todo lo que pueda ser visto y revelado en el ‘*examen de revisión de los conocimientos pedagógicos*’.

Entre la sumatoria de lo dicho y lo visto, se produciría la nueva verdad clasificatoria de la docencia: el escalafón.

Lo relevante de estos dos procedimientos de gobierno es que mezcla:

- la renovada verdad que emerge del registro atento y la vigilia de los aspectos más variados de cada individuo, de su condición personal, social y profesional; y
- el examen como prueba que permitiría la demostración visible, la ‘revisión’ de las condiciones académicas y los conocimientos pedagógicos.

Ambos mecanismos escenifican ya el ingreso del maestro como objeto de gobierno sobre una tecnología de poder fundamentada en la interioridad de su práctica y su individualización. Y al colocar al maestro entre la vigilancia y la escritura es pretender regularlo a partir del registro documental y la prueba visible.

Como espectáculo individualizador, la Ficha hace ver al maestro como el resultado de un historial personal y escolar que jerarquiza –en tanto localiza su lugar en una escala a través de su resultado con la sumatoria de los ocho componentes de su Ficha–, y que normaliza –en tanto que, puntuado, calificado o sancionado, al maestro le es asignado un lugar en la regla del catálogo magisterial–. La serie de procedimientos de individualización pasará por la diferenciación, la clasificación y la sanción del maestro, según el conjunto de registros sobre el desempeño de sí.

Podría el maestro exteriorizar y socializar su práctica, transmitir los conocimientos de las disciplinas, precisamente, porque ellas retornarán hacia él transformadas en procedimientos de vigilancia y de examen que intentarán garantizar su regulación, atención y cuidado. Aquellos saberes que anunciaban su estatus de profesión, serán los mismos que propondrán sus formas de vigilancia, regulación y control.

La escuela –anteriormente espacio donde el maestro colocaba en práctica el resultado de su formación y carrera como resultado de una estrategia gubernamental de socialización y exteriorización de sus saberes–, a partir de entonces, se tornaría también en un aparato de examinación ininterrumpido del educador. El lugar de la diáspora de la socialización se superpondrá ahora a las prácticas pedagógicas, a los procedimientos examinadores permanentes del maestro y a sus actividades. Pero también, la escuela es el lugar ante el cual el Estado se declararía incapaz de inspeccionar, de vigilar y registrar, “Los inspectores locales como los alcaldes han dejado de cumplir generalmente, desde largos tiempos atrás con los deberes de su cargo de vigilancia de maestros y escuelas” (Departamento de Antioquia, Decreto n. 520 de 1932), hasta el punto de afirmar que “El sistema instruccional del departamento estaba de capa caída porque carecía de una vigilancia con la cual se pudiera asegurar que se cumplieran las leyes” (Ospina, 2013: 346).

Sin embargo, el escalafón pretendía conformar una red de escritura compuesta por el aporte de las disciplinas científicas que colocaron al maestro en un espacio de vigilancia, el espesor de la ‘Ficha del maestro’ representaría la concreción de los saberes que intentarán captarlo en un registro amplio e intenso de acumulación de informaciones psicológicas,

administrativas, sociales y pedagógicas. En la Ficha del maestro, las disciplinas se tornan en políticas que identifican, señalan y describen, y se convierten en las armas positivas que, a través del poder de la escritura y su registro, demuestran la nueva positividad que clasificaría al maestro.

El poder del registro se paseará por el ritual solemne de la exploración, de la búsqueda, de la observación, de la identificación, del reconocimiento que permita llevar a cabo la detallada conformación identitaria del maestro. La anotación, punto tras punto en el cuadro y la columna, revelaría la clasificación del maestro en categorías hasta la asignación de una escala individual, de normalización y de asignación de su lugar del ver y del registrar, como saber, expresado en el catálogo.

Digamos que esta nueva racionalidad gubernamental de individualización del maestro obedecía parecía asimilarse a las antiguas y por ello no menos válidas, ya aprendidas técnicas de la clasificación y del catálogo del Siglo de las Luces,³⁶ cuyo desafío fue clasificar hasta el más finos de los detalles de las especies (Linneo, 1707-1778;³⁷ Buffon, 1707-1788³⁸), del conocer por el cuadro y el catálogo. Las distancia entre estas dos épocas es que, ya casi en la mitad del siglo XX en Colombia, recibieron como adición para su individuación, las ciencias del sujeto: psicología, sociología, biología, medicina, antropología e historia, las cuales, a través de sus protocolos de formación de saber, contribuirían ya a la identificación, al diagnóstico y a la

³⁶*Siglo de las Luces o Iluminismo*: “(in. Enlightenment; fr. Philosophie des lumières; ai. Aufklärung; it. Illuminismo). Linha filosófica caracterizada pelo empenho em estender a razão como crítica e guia a todos os campos da experiência humana. Nesse sentido, Kant escreveu: ‘O I. é a saída dos homens do estado de minoridade devido a eles mesmos. Minoridade é a incapacidade de utilizar o próprio intelecto sem a orientação de outro. Essa minoridade será devida a eles mesmos se não for causada por deficiência intelectual, mas por falta de decisão e coragem para utilizar o intelecto como guia. Sapere aude! Tem coragem de usar teu intelecto!’ é o lema do I.” (WasistAufklärung!, em Op., ed. Cassirer, IV, p. 169). -O I. compreende três aspectos diferentes e conexos: 1. Extensão da crítica a toda e qualquer crença e conhecimento, sem exceção; 2. Realização de um conhecimento que, por estar aberto à crítica, inclua e organize os instrumentos para sua própria correção; 3. Uso efetivo, em todos os campos, do conhecimento assim atingido, com o fim de melhorara vida privada e social dos homens”.(Abbagnano, 2007: 535).

³⁷*Carl von Linneo*. Científico, naturalista, botánico y zoólogo. Nació en Ráshult, en el sur de Suecia, el 23 de mayo de 1707; falleció en Upsala el 10 de enero de 1778. [...] En la obra: *Systema Naturae* (1735), propuso el sistema binomial de clasificación que aplicó a todas las especies: *Plantarum*; *Mammalia*, *Primates* y *Homosapiens*, entre otros. Según el sistema binomial, todo lo que había en el mundo de los seres vivos quedó ordenado por Linneo en una jerarquía de relaciones de familia, desde las amplias clasificaciones de reino y clase, bajando a través de las subdivisiones de orden y género, hasta la especie en sí misma. Reino: animal; filum: cordado; ubfilum: vertebrado; clase: mamífero; orden: primate; familia: homínido; género: homo; especie: sapiens. Es denominado el padre de la clasificación y la catalogación” (Gribbin, 2006: 310).

³⁸*Georges Louis Leclerc*, conde de Buffon. Fue naturalista, botánico, matemático, biólogo, cosmólogo y escritor. Nació el 7 de septiembre de 1707 en Montbard, al noroeste de Dijon, Francia. Su obra principal fue, la: *Histoire Naturelle*, publicada en 44 volúmenes, entre 1749 y 1804, primera obra que abarcó la historia natural en su totalidad. Se opuso a las teorías de Linneo sobre la clasificación de las especies, sin superarlo. Falleció el 16 de abril de 1788 en París, Francia. (Gribbin, 2006: 320).

formulación del maestro como caso de descripción, diferenciación y clasificación individual y social, para quien la Ficha representa la demostración de sí, de sus límites y contornos: renovadas fronteras exactas, sociales y humanas de su sujeción.

Es a partir de aquellas disciplinas que al maestro le es dada su primera identidad moderna en Colombia, formulada a partir de la planeación y la disposición de las instancias que están a cargo de su *formación*, de su *carrera* y de su *remuneración* (Colombia. Ley 2 de 1937, “Del sueldo mínimo del maestro”), las cuales conformaron sus condiciones de aparición y de existencia. Ya el maestro es considerado como *medio e individuo* con una función social, al cual se le asignó un estatuto individual y una función social obtenida a través del desarrollo de una técnica que se concretaría en los aspectos bio-sico-sociales: la identificación del maestro en la Ficha y su lugar en el escalafón.

La racionalidad gubernamental es la siguiente: el educador es formado a través de técnicas de gobierno como (a) medio, con la técnica desarrollada y orientada hacia la exterioridad, y como (b) individuo, se vuelve clasificado y clasificador, individuo e individualizador. El estatuto o escalafón no fue más que parte de todo aquel dispositivo de seguridad social que precisó de un medio para producir efectos en el conjunto renovado de reorganizaciones sociales: economía, población, recursos, etc., identificable en tanto sujeción, regulación y singularización del agente que habría de llevar a cabo las renovadas funciones y los propósitos sociales.

Quizás en este espacio, el maestro como ‘subalterno’ (Zuluaga, 1999) frente a las disciplinas científicas pueda representar mucho más que la pasividad y la denominación del maestro como ‘aprendiz’ en relación con las demás áreas del conocimiento y con los poderes. Para una analítica de las políticas docentes representará mucho más, sería la pieza conformada como medio e individuo para el fin de una seguridad social determinada, pieza, por lo tanto, más política –mediadora–, que epistémica.

Aquello que interesa y que se registraría en la ‘Ficha’, son las formas de ser, las conductas, los comportamientos, las actitudes, importa por las maneras de actuar de los maestros. También, la integración de las nuevas positividades humanas y sociales en los conocimientos pedagógicos interesan si se concentraba en la aplicación de sus saberes en aspectos, actitudes, consideraciones y comportamientos como el compañerismo, la cooperación, la adaptación, la devoción y la consagración por enseñar, el amor por la niñez, la iniciativa, la acción social, la responsabilidad, el orden, etc. (V. Cuadro 2).

La genealogía del maestro, como medio e individuo, corresponde, entonces, a un conjunto de procedimientos políticos que toma sus orientaciones de saberes específicos, prácticos y experimentales para buscar configurar un sujeto que, al reorganizar la instrucción pública y los sistemas educativos, simultáneamente, dirigiese una de sus modalidades de seguridad hacia la conformación de un actor social en su exterioridad y en su interioridad. Se esperaría, tanto por la formación como por la carrera, que el educador formado, estructure no solo el objeto —el sujeto—, sino el medio de producción con efectos sobre la multiplicidad de las causas o con fines del gobierno social.

El educador, por lo tanto, será *instrumento, medio, individuo, objeto y función* sobre el cual se concentrarán los saberes de las disciplinas científicas para la demarcación concreta de la formación y la práctica del maestro, como símil del conjunto de los procedimientos para el conocimiento del hombre en su relación social.

De la sicología, su estímulo por las demandas sociales del conocer y delimitar los sujetos, su estructura, tipos y funciones psíquicas (Freud, Jung), y las fases de su desarrollo y crecimiento mental, corporal, emocional, etc. (Claparède, Bovet, Piaget). De la sociología, con la pretensión de develar la relación entre el individuo y su sociedad (Rousseau, Kant, Durkheim). De la economía, se enfocará en la relación de los sujetos y el trabajo como medida de generación de riqueza (Smith; Ricardo; Walras; Keynes). De la biología y la clínica, el reconocimiento del órgano y la función de los individuos en el ambiente social (Comte, Cuvier, Darwin, Spencer, Mendel). De la pedagogía, como relación del hombre con el arte y la ciencia de la transmisión del mundo exterior, natural, social y cultural (Decroly, Dewey).

Estos y otros saberes se concretizan en la Ficha de la renovada reorganización de la verdad educacional del maestro porque él, como medio social de transmisión de la función social para sí mismo y para otros, es un agregado y la sumatoria de procedimientos y técnicas de saber que lo particularizan consigo mismo y lo exteriorizan en relación con lo otro, sean estos economía, sociedad y población.

En cuanto al ‘examen de revisión de conocimientos pedagógicos’ (Colombia. Decreto n. 1602 de 1936 [y el] Decreto n. 1860 de 1938, “Por el cual se fijan las normas para la revisión del Escalafón Nacional del Magisterio) haría parte del conjunto de consideraciones y valoraciones para la clasificación en el ‘Escalafón Nacional del Magisterio’. Entre los ítems de la Ficha del maestro, se constituiría una estrategia política de producción de evidencia pedagógica

visible, identificable y veraz sobre el saber de cada maestro. Y al producir esta calificación individual de los conocimientos, se producirían también efectos de gobierno sobre el educador.

El examen representaba para el maestro, la “base para la clasificación de las categorías” (*El Bateo*, N°. 2.045, 1937), por lo tanto, hizo parte en algún grado de los anhelos positivos de algunos individuos por ascender en el escalafón y para los poderes imperantes modalidad de gobierno en la intención por comprobar, al establecer que “los exámenes son emanados del espíritu de renovación y de progreso que encarna el gobierno nacional” (Posada, 1936: 2). Representarían, por lo tanto, el anhelado deseo de obtener una verdad del educador a través de la cual medir, comparar, diferenciar, clasificar, sancionar el escalar o el descender en el escalafón.

Como mecanismo que buscó descubrir al maestro a través de la visualización del resultado de sus conocimientos, el examen representa la positividad que establecería la relación diferencial y particular entre las asignaciones correspondientes de los saberes descubiertos y la forma más cierta y apropiada de sanción en el escalafón. Esto es, intentaría que, a través de un hecho práctico objetivo y demostrable de verdad, emergiese la prueba verídica, visible y clasificable del educador.

Como procedimiento especializado del saber y del poder, el examen hizo parte de la obsesión formal de gobierno por imponer un ritual científico sobre las diferencias individuales de cada maestro, al asignar un rótulo sobre cada particularidad, en la cual el calificado recibe su lugar en el cuadro, un lugar en la clasificación y en el escalafón.

El maestro se configura como prueba de vigilancia jerárquica y asignación homogeneizadora, con su resultado, clasificará y se ubicará. Y entre más bajos los resultados del maestro, más fuerte habría de sentir el peso del procedimiento de clasificación. El puntaje obtenido en la prueba (V. Cuadro 2) no solo elevaría o disminuiría la categoría del maestro; también, indicaría quién podría ser encauzado, corregido, procesado, categorizado en el último escalafón de la carrera o de ‘suspense’, o bien, expulsado del magisterio.

Sin embargo, todo aquel deseo de verdad del poder padecería sobre sí mismo su primera prueba: Enfrentaría la oposición de gran parte de los maestros, de unos al “considerarlo humillante, sobre todo, los maestros graduados recientemente. [Otros, que de:] barrederas, cocineras, jardineros, porteros y vigilantes terminaron contratados en último escalafón por ausencia de normalistas” (Gónima, 1969: 45). Otros más que, al “haber sido colocados por ‘política’ con apenas pocos años de primaria o uno o dos de colegio, aprendieron a bordar, a

dibujar, a recitar el padre Astete, a contar anécdotas de historia patria, algo de aritmética y geografía” (Vallejo, 1938: 15). Otros se opondrían al considerar “injusto poner en cuestión su idoneidad, ya que ella quedaba demostrada con los años de experiencia y los estudios realizados. Otros más, reconocerían en “esta medida solo como un mecanismo del gobierno para desplazar los maestros que no eran del partido” (Herrera, 1999: 229).

En el marco del Congreso de Unidad Obrera celebrado en Medellín en 1936, la realización del *examen de revisión de los conocimientos pedagógicos* fue considerada como una de las mayores amenazas para los maestros y el motivo principal para la creación de la “Confederación de Trabajadores del Magisterio” (*El Heraldo de Antioquia*, 2 sept. 1936), la cual se constituyó por “núcleos de maestros de todo el país contra las políticas del Ministerio de Educación y la convocatoria al examen de calificación para finales de 1936” (Jiménez & Estrada, 1993: 33), o en palabras de la maestra Esther Gónima: “El magisterio convino no presentar el examen por considerarlo humillante, todos los maestros firmaron el acuerdo, ‘exigiendo del gobierno aplazamiento de la fecha del examen, bases concretas de estudio y cursos previos al examen’” (*El Heraldo de Antioquia*, 4 sep. 1936: 5).

El Gobierno respondería que “esta actitud del magisterio frente al examen es obra de agitadores políticos que vienen desvirtuando el sentido y objeto del escalafón nacional (...), que todo aquel que no se presentara sería destituido” (*El Heraldo*, 8 sept. 1936: 5). La maestra Esther Gónima relató que: “Cuando esto se supo cundió el pánico entre los maestros y comenzaron las deserciones” (1969:43). La huelga de maestros contra el ‘examen de revisión de conocimientos pedagógicos’ fue una de las respuestas del magisterio y sería más fuerte en departamentos como Antioquia, Atlántico y Norte de Santander. (Jiménez & Estrada, 1993). Solo en Antioquia, “el 36% de los maestros fueron destituidos al presentar la prueba en blanco solo con su firma” (Departamento de Antioquia, 1937: 20).

Como ritual interno y particular del poder, el examen combinaría el descubrimiento de la veracidad solapada en cada maestro y sus respuestas harían parte de una diferenciación documental, expresarían la voluntad obsesiva de objetividad y verdad que los poderes imperantes desearían visualizar e identificar en cada maestro como expresión de un ‘caso’ singular, fue, por lo tanto, instrumento disciplinario y jurídico, objeto de poder y de conocimiento, especializada técnica de gobierno en la cual el saber y el poder se refuerzan mutuamente al privilegiar

procedimientos y mecanismos examinadores, de identificación para intentar con ellos hacer posible la verdad del sujeto de la educación.

Del primer examen realizado el 21 de diciembre de 1936, se diría que fue “un cuestionario no propiamente sobre ciencias pedagógicas, ni sobre metodología aplicada, sino sobre cultura general, enciclopedia y profusa erudición de respuestas preconcebidas” (*El Bateo*, N° 2.045, may. 1937: 1), que “los señores visitadores escolares fueron quienes calificaron los exámenes; que de 1800 maestros, apenas cuarenta y ocho maestros antioqueños han quedado en primera categoría” (p.1). En memoria ante el Senado en 1943, el Ministro de Educación describía el balance del primer examen de conocimientos pedagógicos: “De los 13.290 maestros de escuelas primarias 10.586 fueron clasificados, de estos 5.514 contaban con secundaria incompleta y 7.622 contaban con instrucción primaria completa; 2.964 eran normalistas y los restantes no alcanzarían escalafón al no demostrar estudios” (Colombia. MEN 1943-1944: 17). El diagnóstico se tornaba aún más dramático en los campos: “En el año 1951 el 66 % de los docentes de las escuelas rurales solo presentaba el grado de primaria” (Soto, 2013: 54).

Frente a los balances, se promovieron modalidades de ‘refuerzo’ o estudio con los maestros, tanto con aquellos que no presentaron la prueba como con los ‘inferiorizados’ en el escalafón: se unieron asociaciones mutuales, Iglesia católica y organizaciones sociales. Además de la disminución en los salarios, el examen de clasificación tendría implicaciones mayores, ya que ocasionaban el peso de los procedimientos jurídicos y disciplinarios. Aunque para los defensores de la prueba, “el examen no podía considerarse como ofensa al magisterio puesto que era de simple clasificación; tenía por objeto decir cuáles eran mejores y cuáles peores maestros” (*El Bateo*, N°. 2.045:1).

Como estrategias de mejora, “se constituyen los Centros de Estudios Pedagógicos de maestros urbanos y rurales” (Colombia. Decreto n. 1486 de 1940), en los cuales los maestros “deberán reunirse los sábados [y tendrían por función:] a) Estudiar las disposiciones, currículos y programas en materia de educación primaria y la manera como deben llevarlos en práctica; [remarcando que] la no concurrencia del maestro a las reuniones de Centro de Estudios Pedagógicos, será causa para excluirlo del Escalafón Nacional del Magisterio” (Art.12). Se convocaría nuevamente el “Congreso Pedagógico Nacional, integrado por la Enseñanza Secundaria y Normalista, y por el de Educación Primaria” (Art. 5). Se renovarían las funciones del inspector cuya labor principal será ahora “Cooperar con los maestros de cada escuela,

a fin de que éstos desempeñen su misión en la forma más conveniente para la educación de los alumnos y de la comunidad social” (Colombia. Decreto n. 1964 de 1938, “Por el cual se reorganiza la Inspección Nacional de Educación Primaria”, Art. 4).

La mudanza es, por lo tanto, su función: se vigilará individualmente solo a condición de calificar la función social del educador. Para ello, su mirada: observará, registrará, propondrá y sancionará, más allá del desempeño del maestro, su formación, capacitación y el detalle más fino de cada uno de sus actos escolares. Analizará cómo realiza el maestro su planeación escolar. Observará cómo efectúa sus clases, frente a las cuales podría sugerir y corregir. Preguntará a los alumnos; los examinará intentando apreciar en ellos el proceso y los resultados de la labor del maestro. Vigilará el cumplimiento y la diligencia de los datos estadísticos. Controlará la buena marcha de la higiene personal y escolar. Indagará por la acción social del maestro, por sus relaciones con las autoridades, con los padres de familia, con la comunidad, por su participación en los actos culturales, etc.

Este complejo dispositivo de reorganización de la educación, fundado sobre la especialización de la mirada, la precisión del registro escrito y la prueba documental como garantizadores de la acción y efectos del maestro sobre la sociedad, fue tan necesario y urgente para la instauración y el desarrollo del proyecto liberal, así como para el elaborado deseo de educación y de progreso para la población y la sociedad, pero que se enfrentaría a los más contrastables acontecimientos de realidad.

Si bien entre los inspectores y los visitantes del Ministerio tuvieron la función de: “Enviar a la Dirección Nacional de Educación Primaria, los documentos e informe relacionados con los maestros objeto de revisión, y vigilar aquellos que deban ser revisados” (Colombia. Decreto n. 1964 de 1938, Art. 5), fue frecuente la oposición de los maestros al encontrar que “muchos de los maestros inferiorizados [en su escalafón] son más idóneos y competentes que varios de los visitantes sentenciosos y dogmáticos, que han jugado con la reputación pedagógica y con el prestigio de los maestros” (*El Bateo*, N°. 2.045, 1937:1). Otros se interpusieron a que “los señores visitantes escolares fueron quienes calificaron el trabajo de los maestros a base de incompreensión y de política y en muchos casos de apasionamientos personales” (p.1).

Sin embargo, la prueba no se limitaría a un acto de identificación, individualización y clasificación. De ésta se esperaba que no solo sirviese para revisar, evaluar y sancionar el nivel de saberes pedagógicos del maestro, sino que, a partir de la identificación de los resultados

individuales, se colocase al educador en el centro y nervio de las acciones sociales de gobierno educacional, esperando obtener de él una “muestra a escala de la realidad nacional” (Echandía, 1936: 31).

Todo aquello no sería más que formalidades en déficit ya que fue frecuente la denuncia de los maestros para que se reconociese su escalafón, para que se elevara su ocupación, para evitar su remoción y los traslados a regiones apartadas, a causa del clientelismo, el gamonalismo y la militancia en determinado partido político, lo cual dependía en gran parte de los poderes locales: “Lo peor es que los inspectores quieren prescindir de mí, ahora; me tienen por conservador. Ayer fui a ver si los encontraba en el café de la esquina de la gobernación, para ofrecerles aguardiente” (González, 1941: 14).

Como parte de un dispositivo más amplio, el ‘examen de revisión de conocimientos pedagógicos’ tuvo alcances individualizadores y clasificadores en la producción de verdad sobre el maestro. Como estrategia de gobierno, especializada en la observación y en la vigilancia, también se descubriría, identificaría y sancionaría al encontrar un conjunto de conocimientos y verdades en él. Aquella información como verdad documental conformaría una de sus facetas sobre la cual se superpusieron intereses más amplios.

Si la conformación del magisterio como profesión consistía en el conjunto de acciones políticas de reorganización de la actividad, a partir de la *formación*—a través de la reforma a las escuelas normales, la fundación de facultades de educación y las modificaciones curriculares—; de la *carrera*—delimitada por el perfeccionamiento de los maestros, de la ficha, del examen y del escalafón—; y de la *remuneración*—a partir del establecimiento del “sueldo mínimo del maestro” (Colombia. Ley n. 2 de 1937, Art. 1)—, por vez primera se estipula y, a la vez, se obliga a los “gobernadores a nombrar como maestros de escuela aquellos que figuren en el escalafón nacional (Art.3)”. Esta directriz pocas veces se cumplía dado el gamonalismo, el clientelismo, el amiguismo y el nombramiento de maestros fuertemente sometidos a los poderes locales, lo cual se ha descrito en pasajes anteriores.

Más allá del instrumental político del cual haría parte como procedimiento para obtener una ‘muestra a escala de la realidad nacional’, las informaciones obtenidas sobre el educador se tornarían en indicadores sobre los cuales sería posible efectuar acciones de gobierno que contribuyesen a la vigilancia, el cuidado y la seguridad social de la población. Así lo argumentaría, ante la Cámara de Representantes, el Secretario General del Ministerio de

Educación: “El interés puesto en la educación; en los maestros, no es otro que elevar la capacidad técnica del trabajador colombiano y darle en consecuencia, mejores armas de defensa en su lucha económica” (Colombia. MEN 1937: 27). El educador será tomado como el espejo en el cual se reflejen los efectos de las políticas sociales, él es muestra y medio para actuar en la sociedad.

Se pretendía, pues, que al constituir la profesión del maestro, a través de técnicas disciplinarias exteriores e interiores, se pudiese formar y regular una profesión de educador en la cual, con sus acciones, sustente, oriente y produzca efectos de una economía de gobierno sobre la población, –acontecimientos a los que he denominado en el presente trabajo como estrategias de exteriorización–, y para las cuales, el examen no era más que una entre las demás propuestas, procedimientos y mecanismos, ya no desde la exteriorización, sino que, desde la interiorización, se intentó regular y singularizar al maestro en tanto procedimiento de vigilancia y cuidado para el cumplimiento de las funciones y fines que la sociedad depositaría en él.

Como modalidades de gobierno, la Ficha y el examen renuevan estrategias especializadas de individualización del maestro e inauguran procedimientos por los cuales, con el aporte aplicado de las disciplinas científicas, habría de lograrse un saber veraz y, a su vez, un poder identificador y singular del maestro. Digamos que los dos mecanismos se conjugan en un procedimiento científico-disciplinario entre la medida homogeneizadora y diferenciadora para cada maestro.

Este sujeto social es producto de la correlación entre los saberes y los poderes en una sociedad que no solo clasifica, sanciona y excluye, sino que también intenta producir y ofrecer tímidamente una profesión a una actividad social carente de ella, a un sujeto que, sociedades anteriores, lo habían circunscrito entre la moral de la obediencia y la renuncia clerical.

La Ficha y el examen, como cruce entre el ritual científico con el disciplinario, intentarían sustituir las apreciaciones morales, los hábitos y las costumbres de obediencias por la descripción de verdades cuantificables, con cualidades y jerarquizadas por lo objetivo, en lugar de lo subjetivo y lo moral.

Las políticas sobre el maestro obedecen a prácticas disciplinarias específicas y singulares. De una racionalidad particular, la Ficha y el examen se tornaron en modalidades para el ejercicio del poder con procedimientos, vigilancias, dictámenes, pruebas y categorizaciones: son la decibilidad y la visibilidad del maestro, pero también, son la racionalidad que dice y que hace ver para el gobierno social, para su dinámica y para su producción, desde la actividad en la escuela

hasta la vida privada y ciudadana del educador. Es multiplicadora de ejemplos y de comportamientos morales dignos o deplorables, de lo normal o de lo anormal, de lo vigoroso frente a lo débil y enfermo, en otros términos, corrige, educa, instaura valores sociales y productivos. En fin, lo que se produce es una sofisticada especialización de racionalidades de gobierno, esto es, mezcla entre la disciplina, que individualiza el cuerpo y sus espacialidades, y las formas de sujeción de los individuos con relación a funciones sociales de clasificación y función a partir del registro individual de la vida, del trabajo, de la ciudadanía, de la sociedad, etc.

Como figura mediadora, el maestro no es más que el resultado de la especialización de disciplinas científicas –médicas, psicológicas, sociales, biológicas, humanas–, y de técnicas de gobierno que, unidas en procedimientos y mecanismos disciplinarios y socializantes como la Ficha y el examen, garantizarían la renovada reorganización y la distribución social infinitesimal de las relaciones de poder entre el medio, educador y el conjunto de los demás individuos e instancias sociales.

Para las políticas docentes, la formación del educador como *medio* se halla en consonancia con la integración de unas disciplinas científicas, sociales y humanas que, más allá de su umbral epistemológico, contribuyen a la instauración de técnicas de poder, a ideales específicos de ordenamiento y a la función social de los sujetos como la sociedad moral, la sociedad fábrica o taller, etc. Así se favorece la formación de mecanismos de objetivación, de estrategias y de procedimientos útiles para la pretensión de sometimiento y la multiplicación de docilidades, de maestros morales y moralizadores, de educadores y educandos.

El educador, como medio, se correlaciona, por lo tanto, con el intento táctico de una sociedad que pretendió, por lo menos, la instauración de unos niveles mínimos de seguridad social y económica. Y de desarrollar, a través de sus saberes y poderes aplicados, la formación de un sujeto que extendiera sobre los otros sus ideales y pretensiones de poder, que educara y, por tanto, que socializara, que fuese eficaz y de máxima intensidad en la formación de ciudadanos, de trabajadores, de seres vigorosos y sociales que aumentaran el crecimiento económico, que mediase en el aumento y la potencialización de la utilidad y las docilidades positivas de sí y de los otros, que, digamos, fue conformado en medio dada la urgencia de organizar técnicas de gobierno eficaces para afrontar el crecimiento de los aparatos de producción y las condiciones

educacionales necesarias de la población, para mediar en provecho y en la utilidad de la transformación del pueblo en sociedad.

El maestro es tornado en pieza mediadora entre una técnica de producción de menos castigo, disciplina y reprensión por una de mayor vigilancia, cuidado y utilidad social de los sujetos. Como medio, es un sujeto producido y calculado dada la necesidad de ajuste de estas dos relaciones: (a) el crecimiento de los aparatos productivos y (b) el gobierno educacional de la sociedad como población. Esta racionalidad de gobierno es más minúscula, fina y calculada para el sometimiento, con la cual se individualiza y se utiliza para el crecimiento social, político y económico al actuar sobre cada uno de los sujetos.

Más allá del marco general de la reorganización de las políticas educativas sobre los docentes, –con el escalafón que conformaría la mudanza de la ocupación del maestro de escuela hacia la profesión–, está, por lo menos, el anuncio histórico de formalización de la profesión que reorganizará la formación, la carrera y designará una remuneración como marcos delimitadores del nuevo papel del educador en la sociedad. Este marco posibilitaría también la emergencia de variados gremios magisteriales: la “Confederación de Trabajadores del Magisterio” constituida en Medellín en 1936; la Asociación de Educadores de Cundinamarca (1938) y la Asociación Colombiana de Profesores de Secundaria (Acpes) (1942), entre otras.

Éstas conformarían el movimiento denominado “Despertar del magisterio” (Bocanegra 2008: 56), cuyas instituciones representaron el tránsito de formas alternativas de la caridad y el auxilio, de cooperativas de ayuda y bienestar a través de modelos de asociación mutualista, a la conformación de los primeros gremios docentes convertidos en asociaciones de maestros en procura de los derechos laborales: “El carácter mutuario nada tendría que ver con las actividades gremiales de los maestros de los años cuarenta y cincuenta” (Peñuela, 2008: 3).

La emergencia de éstas y de otras instancias más que acontecieron a partir de la discontinuidad que representó la instauración del educador como medio de socialización, también elaboraría la especialización de saberes sobre el maestro. Serán observados y producidos el mayor número de informaciones y conocimientos posibles sobre él, es decir, el pronunciamiento y la acción de las más disímiles instancias sobre el educador, sobre cómo establecer un conjunto de normas, de procedimientos y de vigilancia de sus conductas. Luego, una analítica política dicente observaría:

Primero, el hecho de que estas instancias “desde su fundación fueron sometidas a la influencia y el control por parte del gobierno, constituyéndose en un núcleo de poca fuerza y claridad sindical” (Bocanegra, 2008: 56) y contribuyeron, desde el gremio de maestros, al gobierno del maestro, apoyaron la reorganización del proyecto político de transición del maestro al de *educador*. Durante el Congreso Pedagógico de Profesores, los maestros afirmarían que “en el orden intelectual, concierne a los problemas propiamente educativos; y de orden económico, lo relacionado con los problemas laborales de los maestros” (Acpes, 1943: 10).

Segundo, si en el primer punto fue descrita la proximidad política entre los gremios y las políticas educativas sobre los docentes, es porque para las recientes agremiaciones el modelo de educador no modificaría la red de sus nuevas relaciones entre los saberes y los poderes. Todo lo contrario, las instancias magisteriales reforzarían la pretensión social en torno a la producción de políticas de formación de un educador bajo un conjunto de funciones, acciones y efectos de carácter social que intentaban constituir la actividad en profesión.

Tercero, más allá de la postulación formal y normativa que reglamentó un cuerpo de leyes y decretos sobre la figura ideal de educador; más allá que los maestros sesionaran en el Congreso de Profesores de 1934 y en el de 1946, se resalta el incumplimiento legal de los poderes imperantes, de sus demandas de formación, de perfeccionamiento, de carrera y de salarios, se denunciaba que “los gobiernos aún no cumplen el Escalafón, ni determinan de acuerdo a los títulos profesionales o a los años de servicio; ni regula los ascensos; ni las bases para fijar el sueldo de los profesores correspondientes a las categorías y formas de trabajo” (Acpes, 1946:3). Lo que si realizó este conjunto de instancias fue el fortalecimiento de un poder más minúsculo, individual y enmascarado que hizo del educador un ‘medio’ entre los saberes, de los poderes y de las instancias como objeto político que multiplicaría órdenes y las funciones sociales. Allí la Ficha y el examen, además de colocar al educador en el cuadro y el catálogo de los registros de observación, de regulación y de vigilancia de su conducta individual, –los cuales él multiplicaría como mecanismos sociales de producción y control de los demás individuos–, son los que tienen los efectos de formar, de establecer una carrera y de asignar una remuneración. Esto es, dichos efectos conforman una profesión y serán doblemente productivos: sobre el maestro y sobre la población. (Aunque no sea de nuestro objeto de investigación habrá de recordarse que también, a los alumnos les fue elaborada la ficha).

Cuarto, una de las condiciones históricas de emergencia de los gremios magisteriales es su aparición supeditada a la conformación como “sector social y gremial reconocido y actuante bajo los órdenes políticamente establecidos” (Bocanegra, 2009:105). Por lo tanto, las condiciones de emergencia y de existencia de estos primeros gremios se darían en torno a formas de participación establecidas por los poderes imperantes: contaron con el apoyo del Partido Liberal con la pretensión de “democratizar la educación, formalizar las organizaciones gremiales y los sindicatos docentes” (Bocanegra, 2008: 35).

Quinto, bajo estas condiciones, los gremios de maestros estuvieron ubicados a lado y lado de la disputa entre gobiernos liberales y sectores tradicionalistas como el Partido Conservador y la Iglesia, además, alimentaron el más diverso tipo de “ideologías tomadas muchas veces por realidad; educadores, administradores, planificadores y otros ‘expertos’ de la educación trabajan con elementos ideológicos, los que toman por realidad de la práctica educativa” (Le Bot, 1985: 114). En este espacio, la actividad del maestro se torna, además, en “un oficio subalterno, frecuentemente explotado por el Estado, de condiciones de trabajo enajenantes” (p. 192), auxiliar del párroco, del alcalde, del gamonal político o del jefe del partido, y se convierte en pieza de disputa social y, en cierta medida, pieza en pugna por lo que significa el dominio de este sujeto en el devenir social, al maestro representar la lucha por el ideal y el proyecto de constituir un gobierno de la población, para unos y para otros, el docente fue presa de la contienda.

Los límites gubernamentales de la profesión serán, por lo tanto, los de una actividad docente que, hasta mediados de siglo XX, se constituye por una ocupación abundante en límites formales, pero deficiente en la conformación de un estatus profesional y de acciones efectivas de implementación que fuesen resultado del “proceso de constitución del magisterio como sector social y gremial reconocido políticamente, que propugnase por la dignificación del magisterio” (Bocanegra, 2008: 105).

Es en este contexto donde el escalafón, que desde una década atrás se había formulado con dificultades de diverso orden, se implementaría, entre otras razones, por ser un proyecto de un gobierno liberal –los gobiernos conservadores siguientes quizás no le darían continuidad–, en medio de varias otras limitantes como el estallido de un fuerte periodo de violencia política desencadenada en Colombia durante el cual “se cerró el Congreso de la República, se declaró el Estado de Sitio y se desarrolló la más violenta persecución contra el sindicalismo en el país; se prohibieron las huelgas y manifestaciones” (Bocanegra, 2008: 56)–. También se prohibió la

acción de toda agremiación sindical si no tenía la tutela, el control del Gobierno y de la Iglesia católica. La autorización para representar a obreros y a maestros se daba si se estaba bajo la tutela del “movimiento sindical de los jesuitas, a través del cual se constituyó la Unión de Trabajadores de Colombia - UTC, bajo la orientación católica y la tutela conservadora” (Bocanegra, 2008: 57).

Por una parte, la gubernamentalidad de los educadores en Colombia, durante el periodo, de mediados del siglo XX, las normatividades docentes fueron excesivas en la censura, vigilancia y regulación por parte del Gobierno y la iglesia. Y, por otra parte, estaba la expresión de modalidades de reivindicación y de dignificación que, con el juego de reglas propuesto por las agremiaciones, se exigía en un mismo sentido: llevar a la práctica las formalidades sociales postuladas de la profesión.

Brevemente, se puede describir que durante la década de 1950 se verían transcurrir modificaciones en las formas del Escalafón, pero fueron pocas en su cuadro general. Estos cambios fueron relativos a la simplificación en los ascensos de la carrera, basados en títulos, y antigüedad. Para los títulos, se definían a partir de los certificados de estudios que presentara el maestro, así como los informes sobre su hoja de vida, sobre la conducta y sobre el comportamiento, que era realizado por los inspectores. De los ascensos, se establecería que, por cada cuatro años de servicio, el maestro obtendría el derecho a un ascenso de categoría (Colombia. Decreto n. 1135 de 1952. ‘Por el cual se dictan algunas disposiciones sobre Escalafón Nacional de Enseñanza Primaria’).

Adicionalmente, se intentaría restablecer el protagonismo de la Iglesia católica en la educación nacional al nombrar nuevamente en la Junta Nacional del Ministerio de Educación “un representante de la Curia Primada, con su respectivo suplente, designado por el Ministerio de Educación de ternas presentadas por el Arzobispo de Bogotá” (Decreto n. 1135 de 1952, Art. 11). Finalmente, se dio el regreso de educadores “Sacerdotes presentando su certificado de Ordenación Sacerdotal” (Art. 15), y se estipularon exigencias confesionales para maestros laicos como:

- “a) Partida de bautismo;
- b) Partida de matrimonio católico;
- c) Certificado de buena conducta expedido por el respectivo Párroco y por dos ciudadanos de reconocida honorabilidad;
- d) Certificado de buena conducta de servicios de la Dirección de Educación;

e) Certificados expedidos por Médicos titulados sobre salud del aspirante y aptitud física para el ejercicio de la función docente” (Art. 16).

Es el retorno a la moral tradicional, cristiana y conservadora como modelo educacional priorizado, ya no instructivo ni primordialmente clerical; es un nuevo molde que misturaría corrientes, enfoques y modelos de saberes científicos y pedagógicos, pero siempre desde el objetivo de las viejas pretensiones.

Fue intentada la reimposición de regímenes que otorgarían mayor relevancia a la disciplina y al castigo de una moral conservadora y tradicional. Por ejemplo, se impusieron nuevamente como motivos para la exclusión del maestro del escalafón el poseer defectos físicos o enfermedades como la “Tuberculosis, lepra, sífilis, demencia, defectos físicos notorios, voz bitonal o nasal, tartamudez, deficiencias graves de visión o audición” (Colombia. Decreto n. 1135 de 1952, Art. 36). Así también, se tipificaría como motivo de expulsión del magisterio las malas conductas como: “c) Embriaguez; d) Vicio del juego; e) Amancebamiento; f) Adulterio; g) Irrespeto al sacerdote; h) Abandono del hogar; i) Intervención en política; k) Desobediencia a sus superiores y no cumplimiento de sus órdenes; l) Prostitución de la mujer” (Art. 37).

Y, sin modificarse aún, continúa una de las pocas prácticas de los poderes locales que atravesaría el siglo XX: “Las cartas de recomendación del jefe de los partidos políticos era uno de los requisitos más que indispensables para quien aspirase a nuevo docente” (Soto, 2013: 59). Todo un despliegue y funcionamiento del conjunto de procedimientos políticos educacionales se implementó para intentar volver a moralizar al maestro, del cual las disciplinas no quedarían por fuera “como medida de re-establecimiento ideológico y por ser un invento izquierdista, la escuela activa debe ser atacada sistemáticamente por los maestros sacerdotes y laicos en los centros de estudios pedagógicos hasta que prácticamente no se vuelva a nombrar” (*La Defensa*, 1 mar. 1950: 5). La guerra era, pues, “contra el positivismo y el materialismo” (*El Colombiano*, 1 sep. 1950: 7), para que no fuese expresado en las masas populares.

Diversas formas organizativas intentarían imponerse sobre y entre los maestros: la renovada vigilancia y regulación de la participación de los maestros en sindicatos y confederaciones, como estrategia de gobierno, que si bien había emergido y estimulada entre los gobierno liberales de las décadas de 1930 y 1940, para los años 1950 serían ya censuradas y calificadas como los “fermentos sociales de sedición política” (Vallejo, 1938: 121). Otras modalidades organizacionales planearon que estuviesen bajo la tutela de la Iglesia y los

gobiernos, en figuras organizacionales como las ‘cooperativas del magisterio’, entidades “socio-económicas y jurídicas de derecho público orientadas hacia el consumo y el crédito de los maestros” (*El Colombiano*, 8 de nov. de 1948:12).

También, organizaciones de vigilancia y regulación política: “El director general de educación del Departamento y el representante curial de la ciudad en uso de sus facultades resuelve: Artículo único: Citase a los delegados a la Asamblea de la cooperativa de Institutores de Antioquia” (*El Colombiano*, julio 23 de 1937:3). La modalidad cooperativista se extendió por varios departamentos de Colombia: Atlántico, Caldas, Cundinamarca, Boyacá, Valle, entre otros, con la lógica de “posibilitar alternativas económicas, financieras y sociales para el sector magisterial bastante pauperizado” (*El Colombiano*, marzo 19 de 1950: 8).

La formalidad por la cual se establecían las normas no era la misma que acontecía en los espacios de realidad. Desde los poderes locales se exhibirían las voces de inconformidad para las cuales estas políticas cooperativistas magisteriales no era más que la continuidad formal de mecanismos que perpetuarían que “en nuestro país que el maestro sea siempre la sombra anónima que gana un pan escaso, que soporta el chisme del vecindario, quien es señalado irrisoriamente como el arquetipo de la miseria y de la angustia” (*El Poder*, 1951 agosto 9: 29).

El intento fue próximo al regreso de las racionalidades de gobierno que pasó por la “re-cristianización de la enseñanza, que a falta de pan, buena sea la fe; que el magisterio aprenda a administrar su pobreza y ante la carencia de formación; que administre la moral religiosa” (Bedout, 1956, p. 347). También, se hizo administrar la moral tradicional y el conservadurismo que, ahora, bajo la tutela de instancias civiles, confederaciones, cooperativas, religiosas y hasta sindicales, y con pocas mudanzas visibles sobre la conformación política o no del sujeto maestro, –quien para este periodo aparece aún como un rostro político por conocer, ejemplo de esta gubernamentalidad– dio pie para que se organizara el “movimiento integral conformado por las fuerzas vivas del departamento: prensa, radio, Federación de Trabajadores de la Enseñanza (Fedeta), Unión de Trabajadores Nacionales (Utran), Asociación de Empleados de Antioquia e Iglesia” (*El Correo*, 4 mar. 1948: 8).

A esto se agregó la creación de la Junta Nacional de Censura (Colombia. Decreto n. 1727 de 1955) que, bajo la dirección del Arzobispo Primado de Colombia, tenía como fin la “misión de censurar todas las películas de cine que se importen al país o que produzcan en él, que estén destinadas a exhibiciones públicas (Art. 1). También se instauraron “providencias para

la defensa de la salud moral y mental de los niños colombianos” (Colombia. Decreto n. 0609 de 1955) que tendrían como función “vigilar por la moral pública y proteger la niñez de revistas infantiles, cuentos en serie, historietas cómicas y folletines ilustrados, que presenten serios peligros para el sano desarrollo de los niños y adolescentes; contra la corrupción y las influencias nocivas e inmorales” (Art. 1).

En cuanto a las instancias de formación de maestros, sería clausurada la Escuela Normal Superior Universitaria de Tunja (Colombia. Decreto n. 2655 de 1953) al considerarla foco de idearios liberales. Fue reemplazada por la Universidad Pedagógica de Colombia, institución que se dividió en sección masculina, ubicada en la ciudad de Tunja, y sección femenina, en la ciudad de Bogotá (Colombia. Decreto n. 2655 de 1953). Con esto se intentó regresar al orden tradicional y moral, así como clausurar estudios sobre la pedagogía activa asemejada a ideologías liberales y comunistas.

Finalmente, la institución debería formar un “magisterio técnicamente preparado para los institutos industriales; escuelas de artes y oficios y técnicas agrícolas que sirvan al progreso industrial y a las perspectivas de desarrollo del país” (Art. 6). En relación con el objetivo anterior de establecer una relación directa en la formación de maestros técnicos para afrontar las necesidades de la economía de Colombia, se formuló el “Plan de Formación de Maestros” (Colombia. Decreto n. 2617 de 1959), el cual pretendía cubrir el déficit de maestros en el país y capacitar en primeras letras a la población.

El maestro, como instrumento y como medio, fue presa fácil para que sobre él se posaran, empecinadamente, ansias e intereses de gobierno que iban más allá del gobierno del sujeto: instancias públicas, privadas, religiosas, gremiales, mutuales, de seguridad social, etc.; así como discursos científicos e instancias de implementación de políticas, como gobiernos y demás instituciones sociales, que pretendían producir cantidades tan frecuentes de políticas y de formas de gobierno sobre los maestros, como ganancias gubernamentales directas esperarían obtener del gobierno de este sujeto y de la población.

Si fuese, por lo tanto, desde una lógica de la razón de Estado, como racionalidad de gobierno, este periodo definió una racionalidad liberal con saberes y técnicas precisas de poder, con reglas especializadas de los saberes modernos, naturales, exactos, sociales y humanos que exteriorizarían la función del docente. A su vez, lo individualizó a él y a los otros para sí y para su relación con el afuera social. Intentó potencializar al Estado y a la sociedad así como sacar

provecho de los recursos naturales y humanos, de las ciencias y de las disciplinas, para el crecimiento económico, etc. El escalafón representó, entonces, la tecnología de poder que intentaba medir y regular hasta la parte más mínima del ser y del sujeto maestro hasta proponer su actividad como una profesión, objetivo insuficientemente logrado.

Aún en déficit, podemos afirmar que el proyecto de maestro-medio en este período de mediados de siglo XX, estuvo conformado por un dispositivo constituido por un conjunto de:

- ✓ técnicas disciplinarias –saberes positivos–;
- ✓ reglas –de la instrucción a la educación, del maestro al educador–;
- ✓ procedimientos, –el escalafón, la Ficha y el examen–;
- ✓ instancias de implementación, –confederaciones, cooperativas, Gobierno, Iglesia–.

Pareciera que lo más importase de este sujeto social fuese la producción de una racionalidad política con la cual poder tener control de esta maestro y de lo que representa su papel en la integración de los otros, como individuos al colectivo, a la sociedad. Como si su gobierno fuese la posibilidad de dominio que daría el imponer su función como mediador entre los individuos y la comunidad social.

El sujeto docente de este período, década de 1950, no proviene de la pedagogía, sino de todo un juego de relaciones entre disciplinas que se integran en él. De relaciones gubernamentales que le son exteriores y demandadas por los poderes de las instancias sociales que pretenden de él beneficios y que tornan al maestro en medio útil para formar y gobernar sujetos, cuya obtención es de beneficios y objetos.

Es una práctica política gubernamental, una política docente singular que pretendió la constitución del educador en medio, no solo como gubernamentalidad macro o institucional, sino micro. Esto es, también como medio, se afirmaba que ‘como ética y compromiso del educador’ en la Asociación de Institutores de Antioquia: “Mística y espíritu de sacrificio; desinterés personal por servir; constancia y serenidad para resolver problemas. Con estos postulados se avanzará porque la doctrina perdura y los hombres son meros accidentes” (Asociación de Institores de Antioquia, 1953: 14).

Ya no se tratará solamente de la disciplina de la renuncia y de la obediencia individual, sino de producir las condiciones de formación política de un educador que actúe y produzca efectos sobre la globalidad, sobre el colectivo y la población, que pueda asegurar ganancias, seguridad, gobierno social. Ya no es la serie cuerpo > disciplina > alma > instituciones; sino la de

población → estrategias y procedimientos de formación de educadores → mecanismos de regulación: escalafón / ficha / examen.

Y aunque para las disciplinas, para las instancias y para los gremios, el “desamparo del magisterio es general” (*El Correo*, 4 mar. 1948: 8), también era general que “las soluciones deberían ser reivindicativas” (p. 8) solo que para unos en estrategias de gobierno y para otros, en derechos, ambos vinculados en la función del maestro como mediador social: “El movimiento integral del magisterio reúne las fuerzas vivas de las sociedad: liberales, conservadores, extremistas y de centro; tiene como tarea, mejorar la educación, hacerla más efectiva, darle la oportunidad al educador de abstraerse de todas clases de preocupaciones materiales, así como responder a un movimiento de reivindicación” (*El Correo*, 1948, mayo 3, p. 5).

3.5 El educador: entre la orientación de las agencias internacionales y la reglamentación de las nacionales

Otra de las sutiles modalidades de gobierno que pretendería establecer todo un conjunto de estrategias sobre el gobierno del maestro, lo representaría la ‘conveniente adhesión de la educación nacional a la agencia internacional de educación’: “El Gobierno de Colombia adhiere a la Oficina Internacional de Educación de Ginebra O.I.E., por considerarlo conveniente para la educación pública nacional” (Colombia. Decreto n. 537 de 1932, “Por el cual se adhiere Colombia a la Oficina Internacional de Educación de Ginebra, OIE”). (V. Cuadro 3).

CUADRO 3 Breve perfil de la Oficina Internacional de Educación (OIE)

Fundación / Acrónimo	Quién es y qué hace
<p>En 1925 (Ginebra, Suiza).</p> <p>Entre sus miembros fundadores se encuentran Edouard Claparède, Pierre Bovet y Adolphe Ferrière.</p> <p><i>Oficina Internacional de Educación (OIE).</i></p> <p>Más conocida con el nombre francés <i>Bureau International d'Education (BIE).</i></p> <p>Entre sus directores figura el pedagogo Jean Piaget, profesor de Psicología de la Universidad de Ginebra, quien dirigió la OEI por casi 40 años.</p>	<p>Organización privada y no gubernamental en su inicio. Desde 1969, es una filial de la Unesco.</p> <p>Su misión original era la colección de documentos referentes a la enseñanza pública y privada, la investigación científica y la coordinación de instituciones y asociaciones que se interesan por la educación en general.</p> <p>En 1929, dentro del marco de nuevos estatutos, la OIE amplió su composición a los gobiernos, manteniéndose al mismo tiempo abierta a instituciones públicas y organizaciones internacionales. De esta forma, se convirtió en la primera organización intergubernamental en el ámbito de la educación.</p> <p>A partir de 1934, la OIE organiza la Conferencia Internacional de la Instrucción Pública (actualmente la Conferencia Internacional de Educación-CIE), la cual, desde 1946, se convocó conjuntamente bajo los auspicios de la OIE y de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco, creada en 1945).</p>

Fuente: Unesco. Recomendaciones 1934-1979. Conferencia Internacional de Educación. París, 1979.

Elaborado: Luis F. Vásquez Zora, 2015.

No sin algunas dificultades, describimos cómo la educación, como política nacional, intentó reorganizar una modalidad de política los docentes. Corresponde ahora dar cuenta de cómo aquella renovación implicó un viaje político más allá de las fronteras nacionales, viaje que fue considerado justificado, adecuado y conveniente. Porque educar, además de representar el conjunto de reorganizaciones de las relaciones de gobierno social al interior del país, significaría también la producción de efectos hacia el afuera de la nación y al intento de incorporar el país en lo que comenzaría a denominarse como la educación internacional (OIE, 1944).

Si la reorganización económica, política y social diseñada por los proyectos liberales, intentarían colocar a Colombia en las dinámicas de fortalecimiento de las relaciones entre el sujeto y su sociedad –industriales, agrícolas, comerciales, en general, productivas–, también se debía a que el país esperaba que fuese el producto de la llegada de las ciencias, las técnicas, los saberes y las normas por las cuales la nación se presentaría ante las demás naciones. Tal vez el lugar de sus formas de aparición pudo estar entre la representación diplomática o la relación internacional, la primera, garantizaría la presencia y representación frente a otros, la segunda, el

conjunto de las relaciones, intereses y negociaciones con los otros, esto es, entre agencias gubernamentales o no (Halajczuk & Moya, 1999).

Lo que mostraremos es que si la educación fue un proyecto gubernamental que, por un conjunto de mecanismos, estrategias y procedimientos, produjo formas específicas de reorganizaciones internas del maestro, lo sería también, por todo un conjunto de compromisos e intereses externos del país que, simultáneos con las estrategias y mecanismos del proyecto liberal de sociedad, encontrarían en la educación el ejercicio gubernamental de instauración de una política de reestructuración tanto interna como externa frente al educador.

Luego de la Primera Guerra Mundial (1914 - 1918), se formalizó la Sociedad de Naciones (SDN)³⁹ (*Société des Nations* o *League of Nations*), por el Tratado de Versalles (París, 28 de junio de 1919), como instancia que, para inicios del siglo XX, fortalecería las relaciones económicas, científicas, comerciales e industriales, etc., entre los Estados. La SDN se basó en los principios de la cooperación internacional, el arbitraje de los conflictos y la seguridad colectiva. (V. Cuadro 6). Obedecería a una instancia de implementación de políticas de reorganización internacional, cuyos objetivos eran garantizar, conservar las bases y niveles de paz, la seguridad y la cooperación económica y social entre las naciones (Hobsbawm, 1994: 42; Oraá y Gómez, 2000: 11).

Una vez terminada la Primera Guerra Mundial, la Sociedad de Naciones (SDN) pretendió reorganizar las relaciones entre los países. En el Pacto (1919), se expresa que es “A fin de promover la cooperación internacional y alcanzar la paz y seguridad internacionales, por la aceptación de ciertas obligaciones de no recurrir a la guerra, por la prescripción de relaciones francas, justas y honorables entre las naciones, por el firme establecimiento de las normas del derecho internacional como la regla de conducta efectiva entre los gobiernos, y por el mantenimiento de la justicia y un respeto escrupuloso de todas las obligaciones de los tratados en

³⁹ *Sociedad de Naciones (SDN)* o *Liga de las Naciones*. En 1920 (15 nov.), se celebró en Ginebra la primera asamblea de la sociedad, con la participación de 42 países. Tras el final de la Segunda Guerra Mundial (1945), la SDN fue disuelta en 1946 (18 abr.). Según E. J. Hobsbawm. (1994). “fue el mecanismo para impedir una nueva guerra mundial, era evidente que el consorcio de ‘grandes potencias’ europeas, que antes de 1914 se suponía que debía garantizar ese objetivo, se había deshecho por completo. La alternativa era instaurar una *Sociedad de Naciones* (es decir, de estados independientes) de alcance universal que solucionara los problemas pacífica y democráticamente antes de que escaparan a un posible control, a ser posible mediante una negociación realizada de forma pública (‘acuerdos transparentes a los que se llegaría de forma transparente»), pues la guerra había hecho también que se rechazara el proceso habitual y sensato de negociación internacional, al que se calificaba de ‘diplomacia secreta’. Ese rechazo era una reacción contra los tratados secretos acordados entre los aliados durante la guerra, en los que se había decidido el destino de Europa y del Próximo Oriente una vez concluido el conflicto, ignorando por completo los deseos, y los intereses, de la población de esas regiones”. (p.42)

las relaciones recíprocas de los pueblos organizados, convienen en el presente Pacto de la Liga de las Naciones”⁴⁰, la cual “se constituyó, pues, como parte del tratado de paz y fue un fracaso casi total, excepto como institución que servía para recopilar estadísticas” (Hobsbawm, 1994: 42). Y tendría por “normas que rigen sus relaciones entre estados e instituciones, los tratados multilaterales acordados en conferencias, cartas, pactos, tratados, convenciones, estatutos, orientaciones, actos constitutivos y declaraciones intergubernamentales que determinan derechos y obligaciones” (Halajczuk y Moya, 1999: 39), consideradas como “fuentes de derecho y no obligatoriedad expresa” (p. 46), las cuales buscarían contribuir con sus ‘recomendaciones, declaraciones y orientaciones’ a la formación de relaciones entre los gobiernos.

Como asociaciones voluntarias de Estados, los organismos internacionales establecerían modalidades de acción jurídica con relación a sus Estados miembros, las cuales implicarían el carácter de acción de sus pronunciamientos caracterizadas como orden, invitación, recomendación u orientación bajo relaciones de cooperación técnica, de asuntos políticos y/o de tipo legislativo, al anunciar la obligatoriedad de los países en asumir determinadas normas jurídicas de derecho internacional (Castañeda, 1976).

Para el caso, “algunas recomendaciones pueden acompañarse de elementos obligatorios destinados a aumentar la eficacia de los órganos nacionales competentes ‘Poder ejecutivo, legislativo, Congreso, o Parlamento’, para facilitar la ejecución de los gobiernos” (Gutiérrez, 2011: 34). Esto representa hasta hoy el caso de agencias como la Oficina Internacional de Educación (OIE), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco), el Fondo de las Naciones Unidas para la Alimentación (FAO), la Organización Mundial de la Salud (OMS) y la Organización Internacional del Trabajo (OIT), entre otras.⁴¹ (V. Cuadro 6).

La ‘conveniente’ adhesión de Colombia a la OIE constituyen “un acto de cuasi-legislación” (Sepúlveda, 1991: 111) o la formulación de una norma *in fieri*, es decir, en construcción, según los lineamientos internacionales acordados entre los miembros. Según Michel Vilary (1985), los acuerdos entre Estados miembros pueden definir el carácter de

⁴⁰Pacto de la Sociedad de Naciones (1919), Recuperado de <http://www.dipublico.org/3485/pacto-de-la-sociedad-de-naciones-1919/>

⁴¹Siglas y abreviaturas de organismos de la UNESCO. Recuperado de: http://www.unesco.org/education/GMR/2007/es/siglas_abrev.pdf.consulta.

formulación de ley, de obligatoriedad, de cooperación multilateral o de autonomía en el cumplimiento de cada Estado.

Hasta el momento, en un país como Colombia, la conformación de este marco político internacional, como vector político y jurídico, se dirigía sobre la formulación de políticas nacionales mientras se ‘esforzaba’ por conformar algunas de las condiciones de aparición del educador. Entre otras, las siguientes:

- La *primera*, la reorganización de la formación del maestro (Colombia. Decreto n. 10 de 1932, “Por el cual se dictan algunas disposiciones sobre escuelas normales departamentales y se funda la Facultad de Educación”).
- La *segunda*, sobre la primera reorganización de la carrera del maestro por categorías (Colombia. Decreto n. 1487 de 1932, “Sobre reforma de la enseñanza primaria y secundaria”) que definiría la carrera del magisterio para normalistas y bachilleres.
- La *tercera*, la adhesión de Colombia a las políticas internacionales de educación (Colombia. Decreto n. 537 de 1932).
- La *cuarta*, sobre el Escalafón Nacional del Magisterio (Colombia. Decreto n. 1602 de 1936) que pretendería asumir la actividad de la enseñanza como profesión, alejándola del oficio y de la mera ocupación.
- Y la *quinta*, la formalización de un sueldo mínimo nacional del maestro (Colombia. Ley n. 2 de 1937).

Para el caso, nos detendremos en la *tercera* condición de formación del educador: *la adhesión de Colombia a la OIE* y, en especial, en el conjunto de recomendaciones, declaraciones y orientaciones referidas a la emergencia internacional del educador como ‘personal docente’ definido a partir de tres reglas específicas de conformación de la profesión magisterial; (a) formación, (b) carrera y (c) remuneración.

Inicialmente, se describe la dimensión de la agencia internacional OIE en cuanto a la orientación de políticas sobre los docentes en Colombia, período 1934 – 1947, así como la participación del país en estas instancias y su correlación en la conformación o no de políticas relativas al magisterio.

La OIE (fundada en 1925) es un “organismo de carácter privado” (Unesco, 1979: XI). Su primer director fue el psicólogo y pedagogo Pierre Bovet (1878-1965), hasta 1929, cuando

asumió Jean Piaget (1896 – 1980) hasta 1967. Pero en 1927, la OIE se fusionó con el “Instituto Jean Jacques Rousseau y la World Federation of Education Associations” (p. XV) y permaneció como oficina independiente hasta 1968. Luego, como oficina filial de la Unesco, en 1969.

El 29 de julio de 1929 se celebró la primera Conferencia Internacional de Educación de la OIE, en Ginebra (Suiza). “Por vez primera en la historia, representantes de los gobiernos pusieron su firma al pie de un documento que los obligaba a colaborar en el terreno de la educación” (Unesco, 1979: XII). Para la mediana duración histórica, la firma del anterior acuerdo conforma solo uno de la serie de compromisos que se firmarían entre los organismos internacionales y los Estados, y el primer acuerdo de cooperación multilateral que realizó la SDN, a través de la OIE en cuanto al tema específico de la educación.

Aquella relación entre los Estados y la agencia internacional OIE no representaría más que la superficie de un cambio más profundo entre los órdenes del saber sobre los maestros, de los conceptos usados para delimitar el conjunto de sus prácticas y una reorganización en el marco político de la profesión, por consiguiente, una renovada práctica discursiva con reorganizadas estrategias sobre la actividad de enseñar. Un conjunto de estrategias de poder se dirigen ahora a regiones más amplias del saber para formular la actividad docente de la primera mitad de siglo XX. Me refiero a la mudanza histórica del maestro: su aparición como personal con características que definirían la actividad como profesión.

Durante el período (1919 – 1938, 19 años) entre las dos Guerras Mundiales, la OIE se propuso la “internacionalización de la oficina” (Rosselló, 1979: 9), el “establecer relaciones directas con los ministerios de instrucción pública de cada país” (Unesco, 1979, p. XIII) como uno de sus objetivos principales. Y como una de las estrategias de fortalecimiento de sus relaciones con los Estados, la organización de la primera “Conferencia Internacional de Instrucción Pública”, (OIE, 1944: IX); un conjunto de estrategias de internacionalización de la educación como compromiso entre las naciones. En aquel escenario, se institucionalizó que, en cada Conferencia anual, los tres representantes de cada Estado miembro y representantes de Estados no miembros, presentarán un informe sobre los hechos que hubiesen ocurrido en sus países respectivos en el terreno de la instrucción pública” (Unesco, 1979: XIII). Desde 1934, en cada verano se organiza la Conferencia Internacional de Educación, sin interrupción en la Segunda Guerra Mundial (Unesco, 1979).

Por sugerencia de los dinamizadores de la Escuela Nueva en Colombia, como Nieto, Bernal, Socarrás, Sieber, etc., –quienes fueron discípulos de Decroly, Pestalozzi, Claparède, Dewey y Piaget–, el país se adhiere a la OIE, al considerar conveniente su participación tanto en los progresos de la pedagogía como en los beneficios que obtendría la nación en el campo de la educación. Uno de los principales representantes de Colombia, –ante la OIE y en las Conferencias Internacionales así como ante la Unesco, posteriormente–, fue Agustín Nieto Caballero (1889-1975), calificado como el “primer escolanovista en América Latina” (Herrera, 1999: 74), y Rafael Bernal Jiménez, quien en varias ocasiones representó al país en las Conferencias Internacionales.

Los “informes nacionales consagrados al movimiento educativo de cada país, los cuales comprenderán un estudio general y una parte estadística” (Unesco, 1979: XIV), conformarían el “Anuario internacional de la educación y de la enseñanza”; así como las “Memorias de las conferencias internacionales de instrucción pública”, en las cuales, se reunieron más de 1300 artículos, “una especie de Carta o Código internacional de Instrucción Pública, una valiosa suma de doctrina pedagógica, que consiste en las *Recomendaciones* aprobadas por delegados de los Gobiernos” (OIE, 1944: IX).

Las *Recomendaciones* de la agencia serían definidas “no como un conjunto de consideraciones imperativas” (OIE, 1944: XVI), sino como un “marco de cooperación internacional donde prime la libertad pedagógica [de cada país] y una experimentación indispensable para formular progresivamente un cuerpo de doctrina inspiradas en la diversidad de los países y la multiplicidad de soluciones” (p. XVI), con el propósito de establecer un “plan pedagógico que valga más para aconsejar que para tratar de imponer” (OIE, 1944: XVI).

Este ‘marco de cooperación internacional’, constituido por el conjunto de las *Recomendaciones* de las Conferencias anuales, representa un campo complejo de análisis de las relaciones, en tanto expresa “la serie de recomendaciones dirigidas a los ministerios de instrucción pública” (Unesco, 1979: XI) y ofrece las orientaciones a los gobiernos en la “toma de conciencia de la naturaleza evolutiva de los conceptos, de las políticas, de las ciencias y de las prácticas de la educación en el plano internacional” (Unesco, 1979: VII).

La OIE se torna en instancia de reflexión de la instrucción pública de carácter internacional dado que: propondrá los criterios de organización y administración; recomendará las estrategias de reorganización de la instrucción pública, será eje orientador de la formulación

de políticas educativas en las naciones a través de dos estrategias: una de saber –la producción y promoción de la disciplina pedagógica como ‘suma de doctrina’ inscrita en las prácticas nacionales–; y otra de poder –dinamizar la reorganización administrativa y política de los sistemas nacionales de instrucción pública–.

La suma de conocimientos pedagógicos y de orientaciones de política administrativa comprendería el orden del saber y las estrategias de poder internacional sobre la educación. La primera, intentará hacer valer la disciplina pedagógica como episteme y praxis educativa, y la segunda, como mecanismo de reorganización de los sistemas nacionales de instrucción pública. La OIE asumirá, entonces, una función política educativa internacional haciendo del discurso de la disciplina pedagógica una estrategia para producir todo un conjunto determinado de prácticas de gobierno, a través de las recomendaciones internacionales.

Para el análisis de las políticas docentes, el periodo de 19 años (1919 – 1938) comprendido entre las dos Guerras Mundiales instaaura: primero, el inicio de una nueva rejilla de positividad educativa y docente, el surgimiento de una política pública internacional de educación, –que supondrá la obligatoriedad de cada país con la organización y administración de sus sistemas de educación pública–, la implementación de principios pedagógicos experimentales en sus prácticas de enseñanza y, simultáneamente, el posicionamiento educacional del docente como, actor social clave (Unesco, 1979), y segundo, la posición de los países menos desarrollados con su ‘conveniente adhesión’ a un proyecto político de universalización de la educación.

La dinámica establecida por la OIE parece corresponder a una estrategia que se orienta en dos sentidos: uno, que denomino *horizontal*, tiene relación con la firma de acuerdos entre las instancias de los organismos internacionales y los Estados, el cual consistiría en el establecimiento de los criterios administrativos por los cuales los Ministerios de Instrucción Pública organizarían sus sistemas de instrucción, a través de la formulación de las recomendaciones, orientaciones y declaraciones internacionales y que representarían el conjunto de las nuevas positividades políticas de implementación de reorganización educativa para los Estados. Y el otro, *vertical*, por la orientación gubernamental de las prácticas de los saberes y los poderes, –en nuestro caso docentes –, se relaciona con campos específicos de objetos, de conceptos y de sujetos en el proceso de reorganización de la instrucción en Educación pública.

En este punto de la estrategia, las recomendaciones representan el movimiento a través del cual el organismo internacional establecerá las orientaciones y acuerdos con los Estados mientras produzcan efectos de carácter internacional. Más allá de la población nacional, se refiere a las *Recomendaciones* de carácter mundial.

CUADRO 4 Recomendaciones de la OIE (1934-1947)

Clasificación de las <i>Recomendaciones</i> por su carácter político-administrativo y pedagógico					
Político-administrativas			Pedagógicas		
Nº.	Año	Título	Nº.	Año	Título
1	1934	La enseñanza obligatoria y su prolongación.	11	1937	La enseñanza de lenguas vivas.
2	1934	La admisión en las escuelas secundarias.	12	1937	La enseñanza de la psicología en la preparación de los maestros primarios y secundarios.
3	1934	Las economías en la esfera de la instrucción pública.	14	1938	La enseñanza de las lenguas antiguas.
4	1935	La formación profesional del personal de primera enseñanza.	15	1938	Elaboración, utilización y selección de los manuales escolares.
5	1935	La formación profesional del personal de segunda enseñanza.	18	1939	La enseñanza de la geografía en las escuelas secundarias.
6	1935	Los Consejos de Instrucción Pública.	20	1947	La enseñanza de la higiene en las escuelas de primera y segunda enseñanza.
7	1936	La organización de la enseñanza especial.	22*	1947	La educación física en la enseñanza secundaria.
8	1936	La organización de la enseñanza rural.			
9	1936	La legislación que rige las construcciones escolares.			
10	1937	La inspección de la enseñanza.			
13	1938	La remuneración del personal docente primario.			
16	1939	La retribución del profesorado de segunda enseñanza.			
17	1939	La organización de la educación preescolar.			
19	1946	La igualdad de posibilidades de cursar enseñanza de segundo grado.			
21	1947	Gratuidad del material escolar.			

Cuadro elaborado por el autor: Luis F. Vázquez Zora, 2015.

*Conjunto de las 22 *Recomendaciones* seleccionadas y clasificadas (ambas por Vázquez Zora) del total de las que fueron “aprobadas por las nueve primeras *Conferencias Internacionales de Instrucción Pública* de la OIE”. (Unesco, 1979: XXIII).

En el Cuadro 4 se observa cómo las dos terceras partes de las *Recomendaciones* corresponden a orientaciones político-administrativas, en las cuales son frecuentes los conceptos como *organización, economía, admisión, instrucción pública, formación profesional, remuneración, retribución, legislación, inspección*; Y la tercera parte restante, a orientaciones pedagógicas en las cuales el común denominador conceptual es la *enseñanza de lenguas vivas, antiguas*, de la *psicología experimental*, del *manual escolar, geografía e higiene*. De esta selección de las 22 *Recomendaciones* producidas por la OIE, 15 corresponden a las político-administrativas, de las cuales interesan ocho que guardan una relación específica con la emergencia del ‘personal docente’: 2, 3, 4, 5, 6, 10, 13 y 16.

Si pudiéramos, inicialmente, provocar una definición, se afirmaría que la educación es el ‘consenso’ de los Estados sobre la administración de la pedagogía y sus recursos necesarios, esto es, las racionalidades por las cuales la sociedad internacional dispuso de los recursos humanos y técnicos, intelectuales y materiales para el ejercicio de la instrucción pública. Ello significó, de un lado, la conformación de la educación como modalidad de gubernamental de la población y de otro, la reunión de los saberes y de los poderes, –instancias, académicas, políticas, jurídicas que pretendieron implementar estrategias de gobierno– que conformarían modalidades de gobierno educacional para las naciones. Es en este contexto de unión de estrategias políticas en una espacialidad internacional donde emerge el sujeto docente.

La *Recomendación Internacional N.º. 3* de 1934 “Las economías en la esfera de la instrucción pública”, recomendaba a las naciones “reorganizar sus sistemas de instrucción pública [para lo cual] los maestros deben ser reconocidos como personal docente” (Unesco, 1979, R. N.º. 3: 5), exhortaba que debe la “docencia corresponder a una labor pedagógica” (Unesco, 1979: IX), para lo cual se establece como estrategia el “hacer conocer la Sociedad de las Naciones y desarrollar el espíritu de cooperación internacional que atrajeran a Ginebra a docentes de diversos países” (Unesco, 1979: XV).

Para la OIE, la pedagogía es disciplina científica y por lo tanto, es el objeto que debe tener por labor el maestro. También, debe conformar el cuadro disciplinar de su actividad, esto es, no solo disciplina con un objeto y unos métodos, –como arte o como ciencia–, con unos conceptos, con unas técnicas de enseñanza, sino que, en tanto conjunto de conocimientos, debería constituirse en práctica política. Por un lado, como recomendación de reorganización pedagógica

para los Estados y, por el otro, como procedimiento por el cual se deberían gobernar los sujetos de la enseñanza, como ‘personal docente’.

Para los primeros, los sujetos, implicará acuerdos para la reorganización de los sistemas educativos a partir de elementos pedagógicos, y para los segundos, docentes, establecer la pedagogía como episteme integradora de la actividad y eje de sus prácticas. En síntesis, es un régimen epistémico de profesión en tanto implica una delimitación precisa de sus objetos, requisitos, procedimientos y procesos de gobierno de los docentes (en tanto personal).

Afirmamos, hasta el momento, que como suma de conocimiento la pedagogía fue propuesta como guía para la política educativa con referencia a los docentes, en tanto que la OIE proveerá “información y suministro de documentación pedagógica a los educadores de numerosos países” (OIE, 1958: XII).

La *Recomendación N°. 10* de 1937 llamaría la atención acerca de la necesidad de una pedagogía con un “conocimiento más exacto de la psicología del niño, que las ciencias de la educación se traduzcan lo más rápida y completamente posible en la adopción de métodos cada vez más activos, más intuitivos y más concretos” (Unesco, 1979: 23).

La orientación de estas mudanzas no debería obedecer solamente a cambios epistemológicos, también a modificaciones en las prácticas políticas y a una renovación en las tácticas y estrategias del saber y del poder. Por lo tanto, acá: importa saber cómo la pedagogía se torna en instrumento para definir el tipo de orientaciones para ciertas instancias, cómo orienta sus objetos e instrumentos hacia la reorganización educativa de gobiernos y sujetos docentes, importa observar cómo se instrumentaliza como saber en la producción de efectos en las naciones y en la conformación de políticas docentes: más allá del “arte o ciencia de la enseñanza”, cómo incorporar una serie de enunciados institucionalizados, transmitidos y aplicados en relación con las instituciones, con los sujetos docentes, con las nuevas reglamentaciones políticas, etc.

Parcialmente, decimos que la pedagogía se correlaciona con un juego de prácticas discursivas, el cual es renovado en un tiempo determinado y con unos objetivos específicos, según el tipo de orientación disciplinar y política, con unas acciones sobre entidades y sujetos determinados que tienen que ver con modificaciones sobre el gobierno escolar, las cuales se desarrollan con relación a la conformación de una racionalidad gubernamental frente a los Estados y su población, con sus directrices globales como cuerpo de acuerdos entre las agencias internacionales y los gobiernos, las cuales se tornan en “informes de los ministerios de

instrucción pública”, en el “Anuario internacional de la educación y enseñanza, [así como] en la Exposición Permanente de Instrucción Pública (1937) y en programas de implementación educacional –en nuestro caso: de perfeccionamiento de los maestros a través de los “cursos vacacionales para los docentes” (OIE, 1944: XV)–, así como en la publicación del “Boletín de noticias y de bibliografías pedagógicas por cada país [conformando la] primera biblioteca pedagógica internacional y de educación comparada especializada en textos legislativos” (OIE, 1944: XV).

Las *Recomendaciones* representan más que el juego simple de las relaciones educativas internacionales entre una agencia y los gobiernos, significan los alcances de la pedagogía como práctica discursiva, como “suma de doctrina” y como estrategia orientada políticamente hacia la reorganización político-administrativa de la educación en las naciones: producción de mecanismos y procedimientos orientados para normativizar, para conducir, para gobernar. La constante renovación de la episteme pedagógica y docente, su actualización, propone el escenario de sus gubernamentalidades: reorganizar, reestructurar y reformar se tornan en la dinámica epistémica preferida por los poderes.

La pedagogía, por tanto racionalidad epistémico-política, no solo organizaría la “legislación escolar, sino aún la práctica pedagógica” (Unesco, 1979: XXI). Este movimiento estratégico del poder sobre el saber significó más que la reorganización de los sistemas nacionales de instrucción pública y más que la formulación de un eje discursivo de la práctica docente. La reorganización de la práctica administrativa representó la recomendación a las naciones, desde la década de 1920, del pasaje de la pedagogía como instrucción a la pedagogía activa como educación, esto es, como disciplina del renovado orden social.

Lo último estaría demostrado en la *Recomendación N° 2* de 1934: “Para la vida social de las naciones, se precisa preparar un docente que más que educar una elite de profesiones liberales; eduque una elite comercial, industrial, agrícola, etc., correspondientes a los diversos tipos de actividad económica” (Unesco, 1979: 3). En la actualidad, los principales objetivos del mandato de la BIE se organizan en torno a cuatro ejes prioritarios.

CUADRO 5 Principales objetivos de la BIE y sus cuatro ejes prioritarios

1	2	3	4
Observar las estructuras educativas, contenidos y métodos:	Promover el diálogo sobre políticas para la educación:	Stepping Habilidades:	Difundir información:
<i>Datos mundiales sobre educación, banco de datos comparativos. Relacionados: Base de datos de buenas prácticas en la educación para aprender a vivir juntos (antes Innodata 1993-2001). Informes Nacionales sobre el Desarrollo de la Educación, Medalla Comenius, otorgada para recompensar a los profesores e investigadores de la educación.</i>	Conferencias Internacionales. A manera de ejemplo: <i>Conferencia Internacional de Educación: la 47 ª reunión, celebrada en Ginebra en 2004 sobre el tema "Educación de calidad para todos los jóvenes: desafíos, tendencias y prioridades".</i>	Talleres de formación sobre el desarrollo del currículo. Redes subregionales y regionales de información, Servicio de información – plataforma.	<i>Perspectivas: revista trimestral de educación comparada. Innovación Educativa y la Información, un boletín trimestral. Otras publicaciones.</i>

Fuente del texto: Oficina Internacional de Educación. Conferencias Internacionales de Instrucción Pública de la OIE". (Unesco, 1979: XXIII). Adaptado a Cuadro por Luis Fernando Vásquez Zora, 2015.

Sin embargo, ¿en qué tipo de relación entre las disciplinas y las estrategias de poder aparecen formulaciones que, de lado a lado, atraviesan la docencia, sea desde su ejercicio como “práctica docente a la cual le será preciso reunir ciertos principios propios de la disciplina pedagógica, orientados e influidos principalmente por la psicología experimental” (Unesco, 1979: IX) y, del otro lado, reorganizan la labor a través de criterios establecidos a los Ministerios de Instrucción Pública en la instauración de medidas administrativas como lo fueron la “creación de sistemas nacionales de instrucción pública y la definición de la pedagogía experimental como base del ejercicio de la docencia” (Unesco, 1979: XIII)?

Redefinir las políticas docentes para la primera mitad del siglo XX significó una estrategia de poder que implicaría dos juegos de reglas: la primera, la resignificación de la disciplina sobre la definición positiva de la psicología experimental y su implementación en las prácticas escolares docentes: “I) Que los futuros educadores adquieran una sólida formación psicológica integrada en su preparación pedagógica general y en particular en su preparación didáctica” (Unesco, 1979, p. 29). Y la segunda, al mismo tiempo, la conformación de todo un conjunto de orientaciones a los gobiernos para que permitiesen tanto la conformación de los sistemas nacionales de instrucción pública como las formas de administración de los sujetos docentes.

Aquel tejido, entre el saber y el poder, establece estrategias macro-políticas, a través del conjunto de *Recomendaciones* sobre políticas nacionales y, a su vez, intentará producir efectos micro-políticos en los sujetos docentes. A modo de ejemplo, están las *Recomendaciones*:

- N°. 4. De la formación del personal de primera enseñanza (1935);
- N°. 5. De la formación del personal de segunda enseñanza (1935);
- N°. 13. La remuneración del personal docente primario (1938); y
- N°. 16. La retribución del profesorado de segunda enseñanza (1939) para que puedan modificar los docentes y las prácticas que estos realizan.

Dado el ‘carácter obligatorio de las *Recomendaciones*’, los gobiernos se amparan en el deber de implementar la disciplina pedagógica como política de instrucción pública, en constituirla como orientadora de los sistemas escolares y en ser guía orientadora de las prácticas de enseñanza, como instrumento relevante que “puede prestar y apoyar, en grandes servicios a los educadores” (Unesco, 1979: IX).

Es así como la *Recomendación N° 3* traza esta directriz a las naciones: la reorganización de los sistemas escolares de instrucción pública en cada país. Y entre la reorganización de los sistemas educativos y la reorganización de las prácticas de enseñanza, propone la modificación de los regímenes políticos y administrativos, en tanto modificación de los sujetos que las realizan, que “las autoridades escolares utilicen la suma pedagógica orientada hacia los educadores; como reorganización efectiva de los sistemas de instrucción pública” (Unesco, 1979: IX).

Entre las disciplinas integradas en la pedagogía, las instancias y sus formas de implementación, se halla el ‘personal docente’ como objeto central. Esto implica no solo que los “Estados asuman a los maestros como funcionarios, en razón de la particularidad de los programas, de los métodos y de la enseñanza prolongada, [sino que] se precisa formar profesores que transformen la sociedad” (OIE, 1934: 2). Para ello, la recomendación fue que las naciones deberían “formar profesores que hagan parte del sistema nacional de instrucción pública” (p. 2). El docente es ya una pieza importante en la reorganización de los sistemas nacionales de instrucción, en tanto personal para la implementación de políticas de reorganización educacional para los Estados.

Y como estrategias de formación de maestros, la *Recomendación N° 3*, para la reorganización educativa propuso, como necesario, el “reclutamiento, la formación, el perfeccionamiento del cuadro técnico-científico, el estatuto, la remuneración que terminen con

las formas de penuria de los maestros” (Unesco, 1979: 6). Para ello: “1. Deben ser reorganizadas las normales” (Unesco, 1979: 6), declarar “la enseñanza básica obligatoria” (Unesco, 1934: 1); y recalcar que “la oportunidad de adoptar estos principios es para los Estados de carácter obligatorio” (Unesco, 1979: 1).

Hacer de los maestros ‘personal docente’ es el carácter de obligatoriedad de la *Recomendación* a los Estados, a lo que hay que acompañar de instancias de implementación: la ‘reorganización de las normales’ y, también, constituir la carrera, a la cual se la define como *el proceso de reclutamiento, formación, perfeccionamiento, el cuadro técnico-científico, la remuneración y la conformación de un estatus social docente*.

Finalmente, se proponen los procedimientos por los cuales la docencia debe ser formulada, ‘levantada’, mediante políticas nacionales específicas. El docente es, dentro de unas políticas globales, colocado como individuo colectivizado. En otras palabras, tratado como grupo individualizado. Y definido y formado, como población para que actúe como medio y agente en ella. La aparición del docente ya hace parte de una tecnología política, de un objeto y de un instrumento para actuar y para intervenir en el individuo y, a su vez, para incidir en lo social.

La docencia no obedecería solamente a la producción del maestro a partir de la conformación entre la instrucción y la disciplina moral. Se correlacionaría con la emergencia de un dispositivo social global, a saberes pedagógicos experimentales, a elementos y a técnicas administrativas que lo harían emerger como personal docente, que gobierna poblaciones y que torna al maestro en medio político, en educador.

Si fue con referencia al reclutamiento, se denominó como el “proceso selectivo de profesores a través del cual los aspirantes deben contar con aptitudes intelectuales, físicas y morales” (OIE, 1935, R. N°. 4: 8). Para el candidato a docente, el organismo internacional propuso el equivalente al modelo de hombre educado, deseado por la modernidad, un docente intelectual, vigoroso, de buena salud y de buen comportamiento moral; ya no como el hombre formado por las artes liberales, teólogo, médico o jurista. Se precisó, a partir de entonces, la respuesta a profesiones como el comercio, la industria y la ingeniería.

Un docente que fuese ejemplo vivo de virtudes modernas, que conformase un modelo de hombre educado, que maximizase resultados educativos a través del gobierno de los otros ya como sociedad. Su formación que correspondiese a “una preparación profesional, pedagógica, así como una buena cultura general, al estudio de la pedagogía y de sus ciencias auxiliares,

preparación experimental y práctica, disciplinas exactas, sociales, económicas y artísticas; y cultura física para la formación de la personalidad” (OIE, 1935, R. N°. 4: 8). La formación docente se extiende, entonces, por el dominio de la técnica para educar y de la pedagogía y sus ciencias auxiliares, el conocimiento del hombre, biología y fisiología, la economía y, finalmente, un conocimiento de su comportamiento social: “Que la formación de profesores no solo esté del punto de la filosofía, sino también y sobre todo por la práctica de la experimentación científica y las técnicas de la psicología” (Unesco, 1979: 30).

Si fuese desde el orden de los saberes docentes, este periodo definiría cuatro reglas de formación:

1. el conocimiento y el arte en el ejercicio de las técnicas de enseñanza, (pedagogía y didáctica en tanto psicología experimental);
2. las técnicas médicas fisiológicas que eduquen en una biológica del examen, la función y la experimentación;
3. la economía como renovada moral ciudadana; y
4. la educación artística y física para el nuevo modelo de personalidad y urbanidad.

En consecuencia, la formación del docente debería “Expresar el deseo de una preparación profesional (pedagógica, fisiológica, social y práctica) de los futuros maestros” (OIE, 1935. R. N°. 4: 9). Todo aquello acompañado de “7) Señalar muy especialmente a las autoridades escolares la necesidad de facilitar a los miembros del personal docente ya en ejercicio su perfeccionamiento profesional” (p. 9) –lo cual se denomina hoy como formación continua–. Y que para el período, se definiría como todos aquellos intentos por superar las limitaciones humanas por diferentes medios, es decir, para el perfeccionamiento profesional se establecieron procesos a través de las cuales se “mejoraría aquellas imperfecciones ocurridas en la formación de los docentes” (1935:13), quienes deberían de llegar a ciertas condiciones en las cuales los individuos en ejercicio de su labor garantizaran a la sociedad el “paso de lo anormal a lo normal” (Canguilhem, 1971: 116). En otros términos, entre el conjunto de discursos y normatividades sobre el dispositivo de la educación de los docentes, se produce una relación principal, un conjunto de procedimientos, de técnicas, de métodos que se establecen como principios ‘experimentales’ de formación de docentes, en tanto medios de normalización de sí mismos y de los otros.

El tránsito de la instrucción pública a la educación le compete a un proceso de internacionalización de saberes y de poderes, esto es, a la internacionalización de las aritméticas del Estado, las estadísticas escolares, las cuales deberán hacer parte de los informes anuales sobre la educación de las naciones: se exigirán promedios, objetivos, propósitos pedagógicos, número de cursos internacionales de formación y perfeccionamiento de docentes (OIE, 1935).

Un orden de las disciplinas integradas en la formación docente debería encajar con un sistema de reorganización política sobre los maestros que, a su vez, remitiese a un sistema de normatividad sobre el cual desarrollar técnicas de normalización. Por lo tanto, lo que interesa, con relación al docente fue, más que la implementación de la norma, el establecimiento de una ‘normativa’ desde la integración de disciplinas exactas, sociales, médicas, biológicas, jurídica y políticas, en las cuales las prácticas pedagógicas instauraron más normalizaciones que diferencias entre lo normal y lo anormal.

Por ello, afirmábamos anteriormente, como sujeto disciplinado, el docente es formado para prevenir el riesgo, para salir de la crisis, para evitar el peligro y los sujetos de mala índole. Es instrumento, medio y agente, es donde se planea para que actúe, discipline, enseñe, racionalice lo individual y lo colectivo, gobierne. Así se demuestra que el docente no es más que una de las figuras de poder que las tecnologías sociales imperantes anhelaba conformar para el gobierno social de unos sobre los otros.

Como un elemento del enunciado *carrera del personal docente, la remuneración*, la agencia internacional “(I) Señala a los Gobiernos las graves consecuencias que pudieran acarrear las economías realizadas en la esfera de la educación y sugiere se busque el modo de economizar en otros sectores menos ligados al progreso material y espiritual” (OIE, 1934, R. N.º. 3: 5), por lo cual “(c) reducir los sueldos del personal docente constituye un grave peligro para el reclutamiento de sus miembros, que tienen que ser personas escogidas, ya que se les confía el porvenir de la nación” (OIE, 1934, R. N.º. 3: 6). El docente es la pieza social, es un medio de gobierno educativo en tanto contribuya a la obtención de los objetivos económicos, políticos y sociales de la nación.

Con relación a la *remuneración*, se diferenciarían:

- la del docente primario y la del profesorado de segunda enseñanza por la OIT: la “totalidad de las percepciones económicas de los trabajadores, en dinero o en especie,

por la prestación profesional o no de servicios laborales” (Convenio 95, Sobre la protección del trabajo de la OIT, 1949), y

- la remuneración y el salario por la OIE: “*Recomendación N.º 13*. La remuneración del personal docente primario (1938)” y la N.º. 16. “Sobre la retribución del profesorado de segunda enseñanza (1939).

Tanto el *Diccionario jurídico elemental*, de Cabanellas (1979) como en el *Diccionario Jurídico Espasa* (2001) definen por *remuneración* aquella “compensación o recompensa en la cual cada una de las partes de un contrato obtienen o compensan el sacrificio y/o utilidad mutuos”. (Cabanellas, 1979: 678). Si fuese en este sentido, el personal docente primario, recibe una recompensa o una compensación por una labor que la sociedad le reconoce como un sacrificio (*Recomendación N.º 13*, “La remuneración del personal docente primario” (1938). Quizá por ello, la OIE no pronuncia ni declara, sino que “Somete a los Ministerios de Instrucción Pública de los diversos países a cumplir con la siguiente recomendación” (Unesco, 1979: 31).

En la *Recomendación N.º 13*, la OIE declara en cuanto al personal docente primario que: “Hállase preocupante los problemas materiales constantes. [De los maestros]. El Estado debe garantizar al maestro estabilidad de su cargo por un período de tiempo razonable, así como una remuneración razonable, suficiente para mantener su dignidad” (Unesco, 1979: 31). Por lo tanto, pareciera que el docente primario es aquel tipo de individuo “desarraigado” (Martínez, 1995), de escasa ciudadanía, menor de edad para el Estado, con “problemas materiales constantes”, sin autonomía ni estabilidad para resolverse a sí mismo ni en su oficio y poco en su vida social.

En cuanto a los profesores de enseñanza secundaria, declara las formas de retribución –“formas de pago que se correspondan a sueldos o salarios correspondientes a un trabajo o servicio realizado” (Espasa, 2001)–, consideradas en la *Recomendación N.º 16*. La retribución del profesorado de segunda enseñanza (1939), que la retribución de estos profesores “tienen parte fundamental en la formación de los cuadros dirigentes de la sociedad, presentando por esto un interés capital” (Unesco, 1979: 40).

La OIE declara que “Somete a los Ministerios de Instrucción Pública: los educadores deben recibir un sueldo correspondiente, evitarles el riesgo de estado de inferioridad en relación con otras categorías de empleados o de trabajadores manuales” (R. N.º. 13 de 1938, “Sobre remuneración del personal docente primario”) y que el sujeto docente no solo es “portador de un saber, pero socialmente marginado, como portador y como productor de saber. Como la

condición de la pedagogía entre las disciplinas, la condición del maestro entre los intelectuales, son subalternas” (Zuluaga, 1999: 13).

Si el docente, a través de la formación pedagógica, adquiere los instrumentos y el método de enseñanza de las ciencias, pero aquello no adquiere un valor científico ni social para poseer un umbral epistémico de positividad, es un subalterno frente a las ciencias. Y si su remuneración es inferior a otras ocupaciones, las condiciones sociales de existencia como oficio son también subalternas.

Parece, entonces, que más allá de la conformación de un dominio de saber con unas técnicas pedagógicas de formación, que más allá de solucionar problemas y conflictos entre la formación y la carrera, entre el trabajo y la remuneración, que más allá de si el oficio docente obedece a un asunto epistémico o económico, las políticas docentes muestran cómo la reorganización del oficio obedece más a un asunto de carácter político por el cual se ordenan saberes y prácticas pedagógicas con relación a procesos sociales y económicos, esto es, con relación a formas de gubernamentalizar al docente, y que otro es su lugar en los espacios de ‘realidad’ entre la población.

Nos esforzamos en mostrar varios asuntos, entre ellos: cómo un conjunto de saberes son vinculados a las estrategias políticas sobre los sujetos docentes; que enunciados como *instrucción, educación, moral, formación, carrera, perfeccionamiento, reclutamiento, remuneración, etc.*, tienen que ver con la conformación de un campo de saber correlativo a un conjunto de relaciones estratégicas de poder, que hubo más pretensiones para formalizar el gobierno del docente durante la primera mitad del siglo XX.

Las *Recomendaciones* refieren, por lo tanto, el conjunto de enunciados, de prácticas discursivas que, desde las estrategias y procedimientos políticos, intentan formular y constituir una formalidad política imperante de la docencia. Y al unir las declaraciones internacionales con la reglamentación de políticas nacionales son como formalizaciones de la aparición o surgimiento del sujeto docente porque:

- *primero*, se resalta su importancia económica y social,
- *segundo*, se definen el objeto y su práctica, la pertinencia experimental como saber fundacional de la implementación de la educación pública, y
- *tercero*, a través de los procesos de reclutamiento, de formación, de retribución y de remuneración, se le normativiza el estatuto de profesión como una forma de la

reorganización de los sujetos docentes, de constituir una carrera, esto es, de formalizar su profesión.

Por lo tanto, la forma política docente que proviene de las *Recomendaciones* de la OIE comprende:

- un sujeto docente como el “medio posible para el progreso y el futuro de la sociedad al que se le confía el porvenir de la nación” (OIE, 1934, R. N°. 3: 6),
- la formación histórica de una política docente de la OIE en tres ejes: (a) cooperación internacional, (b) educación y (c) economías nacionales,
- el sujeto docente que aparece en nuestras sociedades como el medio a través del cual la sociedad conforma un recurso mediante procedimientos de gobierno: reclutamiento, formación, perfeccionamiento y remuneración como gubernamentalidad que conforma la docencia en población específica de políticas.

Llegado a este punto, la docencia es parte de una especializada estrategia de gobierno que planeó, propuso e implementó un sujeto social como medio de sí y de los otros en la sociedad. Y, obviamente, todas aquellas estrategias políticas que vincularían las disciplinas científicas con el saber pedagógico experimental, como práctica que debía caracterizarse por el conjunto de métodos y técnicas de enseñanza consideradas ahora como renovadas positividad para la práctica docente, son las racionalidades de gobierno de los sujetos docentes.

Durante el período que se viene estudiando, –entre las dos Guerras Mundiales–, serán políticas docentes, la conformación de:

- ❖ un sujeto docente como instrumento social exigido y formulado por las agencias de internacionalización de la educación y por los procesos normativos de los Estados, en tanto, funcionarios públicos o privados supeditados a un acuerdo contractual, con una formación, con un salario acorde con sus títulos y funciones, posibilidades de estudios, de perfeccionamiento, ascensos y pensión (Unesco, 1979),
- ❖ una profesión, un sujeto de un objeto social, a través del cual la sociedad constituirá una herramienta compleja, múltiple para definir lo útil, lo científico, lo práctico o no, y
- ❖ un docente subalterno a la integración en su saber y su práctica de disciplinas y poderes que lo tornen en pieza útil social, ya que educado, desarrollará por función la de educar a otros para la sociedad.

Todo este dispositivo de integración epistémica y de estrategias de poder constituye una racionalidad gubernamental de la docencia. Es una globalidad concreta entre lo internacional y lo nacional para definir los límites como profesión, en tanto involucramiento de instancias, modalidades de saber, estrategias y técnicas que definen una gubernamentalidad específica de un medio para actuar en lo social, para producir efectos y modificaciones en las poblacionales, según los objetivos económicos y sociales para que los docentes sean “enseñantes de la ciudadanía para el desarrollo económico, al servicio de las necesidades espirituales y materiales del hombre” (Unesco, 1962: 5).

En dicho período, el docente es un ‘medio para producir efectos y modificaciones en los objetivos sociales’ sobre la masa poblacional. La acción que propone este dispositivo de las gubernamentalidades o de las políticas docentes es una acción preventiva frente a la población general. Previene frente a los acontecimientos eventuales y sus multiplicidades. Y las políticas de su formación intentan constituir un sujeto social que sea instrumento para impedir que se produzcan variaciones inesperadas que se inscriban en la realidad, esto es, la aparición del docente, confirma una modalidad de gobierno del otro como docente y del otro como sociedad.

Lo que se pretendió, entonces, con el docente, tanto por las agencias internacionales como por los Estados, fue la formación de un medio para el gobierno de los sujetos, del colectivo, de la sociedad. Que el docente formado conduzca a cada uno de los individuos para que funcione adecuadamente, como miembro, como elemento de aquello que se quiere manejar, regular, conducir de la mejor manera posible, que haga parte del objetivo, de la meta o del ideal social.

En Colombia, en este período entre Guerras Mundiales: se pasará de la instrucción en Educación, lo cual sería el paso de la instrucción particular, privada, individual, de la escuela no obligatoria, a la reorganización de los recursos del Estado para la enseñanza de la masa poblacional; se reorganizan las Normales, lo cual asegura la pretensión de conformar las herramientas de saber y los instrumentos de poder que actúen sobre la sociedad, se funda una Facultad de Educación para formar al docente, quien una vez formado, vuelve hacia la población, la educa y la hace pueblo, población.

El docente ya no solo vigila ni disciplina; su actividad tampoco será clínica ni preceptiva o instructiva. A partir de entonces, su función será enseñar a los hombres a responder frente a una realidad social con unos límites, pero también con unos objetivos económicos, políticos, biológicos, sociológicos, psicológicos, etc., que harán parte ahora de la vida social.

En la construcción del ‘Personal docente’, confluyeron tanto el ingreso de la pedagogía –orden epistémico en la formación y en las actividades de los docentes–, como la renovación de las estrategias políticas de formación de la docencia –medio para regular, conducir, orientar, evitar y prevenir que otros individuos se tornen de mala índole–. Por lo tanto, no es solo la forma en la que, a partir de entonces, se produjeron profesores, funcionarios y personal técnico y administrativo, sino en cómo el Estado reorganizó, dispuso e integró todos estos recursos para conformar el gobierno del docente y de la población general. De esta manera, el docente sería el modelo del sujeto disciplinado y disciplinante; el medio y el mediador, educado y educador.

Las gubernamentalidades docentes, de la segunda década del siglo XX hasta la cuarta (1940), proponen otra racionalidad gubernamental en la cual se reforma la instrucción pública y hacen que la educación y la docencia sean los medios de acción para producir efectos sobre el colectivo. Las acciones políticas producidas expresarían uno de los propósitos de la OIE: “La relación con los ministerios de Instrucción Pública constituye una de las preocupaciones principales” (Unesco, 1979: 13), para extender las gubernamentalidades sobre los Estados a través de dos acontecimientos: el primero, correspondiente a criterios disciplinares propios de la pedagogía como condición de formación de la docencia, una práctica pedagógica experimental, como carácter principal para la formación y el hacer de los docentes, –sugerida por el director internacional, Jean Piaget (1896-1980)–: involucrar los presupuestos disciplinares de la pedagogía experimental en la definición, formación y prácticas del personal docente (Recomendación N°. 4, “La formación del personal de primera enseñanza”, 1935, y la N°. 5. “La formación del personal de segunda enseñanza”, 1935). Y, el segundo, referido a una nueva economía de poder sobre la docencia definida como población especial de gobierno, la cual se delimita con la profesión, a partir de procedimientos de reclutamiento, formación y remuneración. Educar será, por lo tanto, uno de los procesos por medio del cual el saber y el poder dirigen sus esfuerzos y estrategias para la conformación de una figura gubernamental: la profesión docente.

3.6 La profesión docente: entre el recurso, la cultura y el humanismo científico técnico como pretensión del educador completo

Para los funcionalistas la educación es un fenómeno universal del cual es necesario elaborar una teoría universal aplicable a cualquier sociedad.

Ivon Le Bot 1979: 196.

Existe un saber social que no es solamente un conocimiento de su funcionamiento, sino cálculo, organización y manejo de sus fuerzas que es mucho más que la capacidad hegemónica; es, más bien, la capacidad de manejarlo. Este saber y este manejo constituyen lo que se podría llamar una tecnología política.

M. Foucault, 1998.

Para finales de la década del 1950, más allá de la pretensión de los saberes por fundar una profesión a partir de la integración de las disciplinas científicas en la pedagogía, o de los poderes en establecer estrategias morales y sociales que conformasen dispositivos de gobierno del maestro, surgieron enunciados docentes como: el de la Asociación Distrital de Educadores (ADE) que, en 1959, en una larga protesta reclamaba: “¡Por la defensa de la escuela, del niño y del educador!” (ADE, 1959). O como, el que, dos años más tarde, declaraba un educador: “Fui maestro de escuela hasta que me jubilé. Con mis prestaciones y ahorros abrí una tienda y un laboratorio de fotografía. El conservatismo es el defensor de la Iglesia y la familia, los únicos bienes que realmente se tienen. Dios es el verdadero apoyo en la otra vida y la familia lo es en ésta; el resto es pura majadería, orgullo y vanidad” (Molano & Vera, 1984: 137). O el de otros conjuntos enunciativos que pretendieron hacer de la docencia vía para la “evolución y el progreso de la ciencia y de la cultura a través de sistemas, planes y programas de enseñanza en general, frente a las necesidades del desarrollo económico y social del país” (Colombia. Decreto n. 45 de 1962, “Plan de estudios y normas para evaluar el trabajo escolar). O aquellos que declararían que “el maestro hace parte de un gremio que más parece una beneficencia; que es un desarraigado de su propia cultura, estrecho a la voluntad del gamonal, del párroco o del alcalde; pero deberá ser pedagogo; agente cultural y líder de la comunidad; trabajador y ciudadano (Federación Colombiana de Educadores, 1970: 7).

He aquí que, más que la simultaneidad de órdenes enunciativos y políticos distintos que conforman diferentes racionalidades políticas docentes, los enunciados –reivindicativos, tradicionalistas, modernistas y culturales– con su existencia simultánea y mixturada sobrepasarían los propósitos formales de las instituciones que por décadas se obstinaron en imponer formas determinadas de gobierno del docente.

Más que la oposición y la disputa entre las instancias Gobierno, Iglesia, confederaciones, gremios, organizaciones magisteriales alternativas o agencias internacionales por implementar lo que considerarían como el mejor modelo para la ‘elevación y dignificación’ de la docencia, para una analítica de las políticas docentes esto representa más que la preservación de la tradición moral de la sociedad y más que la formalización de una actividad. Significa, más que una lógica de disputa por el dominio del maestro y representa mucho más que la expresión de los ideales modernos basados en la planeación y el desarrollo, también, más que una lista punto por punto del logro de los derechos y las reivindicaciones –últimos que son válidos hasta hoy–, y más que la docencia como expresión cultural.

Podría afirmarse que tanto las instancias de gobierno así como las eclesiales, gremiales o internacionales contribuyeron a un mismo esfuerzo: la gubernamentalidad de esta pieza social con el lema ‘elevar o reivindicar’ el maestro. Implicaba normalizarlo, colocar sobre él los mecanismos y procedimientos imperantes que lo tornasen en una u otra figura de gobierno social. Y quizá esto sea lo paradójico: para las instancias en disputa, estas reivindicaciones serían la principal razón para el gobierno del docente, para proponer y sancionar normas y leyes que, desde los derechos y las reivindicaciones, fuesen “esenciales para la política de desarrollo nacional en la medida en que favorecen la ampliación del mercado interno” (Pecaut, 1973: 140). Desde diferentes márgenes o desde distintas tribunas, lo que efectuarían las diversas instancias no sería más que contribuir a la formación de modalidades, racionalidades, procedimientos y mecanismos de gobierno docente.

En la primera huelga, 1959, participaron más de mil educadores de la ciudad de Bogotá: apoyados por alumnos y padres de familia, la ADE proclamaba el lema: “¡Por la defensa de la escuela, del niño y del educador!”. Como arreglo, se obtuvo un “aumento salarial, tres comedores para alimentación gratuita y la creación de un instituto de especialización” (Bocanegra, 2009: 68).

Si bien aquellas ganancias contribuirían a la dignificación de la profesión –en tanto mejoraras en la formación, la carrera y aumento en los salarios –, representó el común denominador de las luchas centrales del magisterio en Colombia a lo largo del siglo XX, antes y después de la conformación de la Federación Colombiana de Educadores, Fecode (1959) (V. Cuadro 6). Sin embargo, significaría también, la confirmación del valor político del maestro en el diagrama de las relaciones sociales: sujeto colocado entre las relaciones de familia, escuela y sociedad, al que gobernar representaría llevar estrategias que, más allá del docente, incidan en la sociedad. El gobierno de esta pieza social significaría una relación directa con el gobierno de la sociedad.

CUADRO 6 Breve perfil de la Federación Colombiana de Educadores – FECODE

Año fundación/ Denominación y acrónimo	Quién es/ Ámbito (2015)	Qué hace (a 2015):
<p>24 de marzo de 1959</p> <p>Federación Colombiana de Educadores – Fecode.</p> <p>Reconocida por el Ministerio de Protección Social, según Resolución N° 01204 del 6 de agosto de 1962</p>	<p>Organización sindical gremial de segundo grado, pluralista, filial de la Central Unitaria de Trabajadores (CUT).</p> <p>Surge a través de un proceso de fusión de sindicatos nacionales, de niveles de enseñanza y regionales.</p> <p>Agrupación a docentes al servicio de la educación pública en Colombia, organizados en 33 sindicatos regionales y uno nacional, con los cuales se integra la estructura federativa.</p>	<p>-Participación en actividades para mejorar las condiciones de vida y trabajo de los maestros y las maestras como: <i>Estatuto Docente (Decreto 2277 de 1979); / aportes importantes a la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994); / lucha contra el recorte de las transferencias de la nación a los entes territoriales; / por el derecho a la educación gratuita y de calidad; / abanderados del Movimiento pedagógico; / luchas por el salario profesional; / luchas por una carrera digna.</i></p> <p>-Importantes luchas desarrolladas al lado de los sectores sociales y populares, en contra del neoliberalismo y las políticas de gobiernos contra los intereses de los trabajadores y el pueblo colombiano.</p> <p>-Se trabaja y se lucha por: <i>Por la dignidad de los y las docentes / Por garantías de carrera docente / Por el fortalecimiento de los sindicatos y la proyección social del movimiento sindical.</i></p> <p>-Los objetivos están encaminados hacia el desarrollo de estos Ejes: <i>Lograr el estatuto de la profesión docente / defensa del régimen prestacional especial / impulsar la ley estatutaria de la educación / lograr la ley de salud que mantenga y fortalezca las condiciones de régimen especial / reivindicar la negociación colectiva y la presentación de pliegos de peticiones / luchar por el proyecto educativo pedagógico alternativo / impulsar la constitución del Sindicato Único de los Trabajadores de la Educación en Colombia - Sutec.</i></p>

	<p>Con una cobertura de 270.000 docentes afiliados/as de los casi 312.000 docentes en todo el país al servicio del Estado.</p>	
--	--	--

Fuente: Fecode. Recuperado de <http://www.fecode.edu.co/index.php/es/quienes-somos/historia>.
Elaborado por Luis F. Vásquez Zora, 2015.

En torno a las instancias y gremios magisteriales, podríamos multiplicar los ejemplos de todo un conjunto de reivindicaciones que motivaron eventos como la “larga huelga de maestros de enseñanza primaria que modificó la coalición política que se esperaba para las elecciones de Congreso y las próximas presidenciales por ser una numerosa asociación de maestros” (*El Tiempo*, 24 mar. 1966: 2), o la gran marcha de 28 días desde la ciudad de Santa Marta hacia la capital del país, conocida también como la “*Marcha del hambre*, en la cual los maestros del Magdalena, marcharon más de mil seiscientos quilómetros (sic) exigiendo el pago de salarios atrasados por meses” (Urrutia, 1978: 164). Ciertas e importantes fueron las causas que motivaron y ocasionaron estas protestas. Una analítica de las políticas docentes exhibe que tanto para unas como para otras instancias, se trata de una lucha en el mismo sentido: abordar a los maestros con distintas estrategias y diferentes tácticas, pero bajo un mismo objetivo: el gobierno del maestro.

El objeto de disputa no serían las categorías: formación, carrera y salario. Si se apeló a éstas es porque, históricamente, hacen parte de la conformación de una racionalidad específica de gobierno de este sujeto social, que poco ha sido visualizada desde diversas ópticas como: gubernamentalidades docentes, elaborados dispositivos políticos de dominio de estos sujetos, condiciones históricas y sociales determinadas que han configurado a los maestros en distintas figuras gubernamentales: instrumento moral y educador medio entre el individuo y la sociedad.

A partir de la segunda mitad del siglo XX (1950), se transformará al docente en recurso, a través de los programas internacionales y nacionales de planeación y desarrollo, como lo veremos más adelante.

Finalmente, este sujeto como parte de aquel pueblo, de la masa amorfa o del colectivo social, haría parte de aquel conglomerado al que permanentemente se tendrá que gobernar, normativizar y limitar por todo tipo de instancias de poder. Al referirse a los maestros, se expresa que “si quieren atacar las formas de asociación y hablar de ellas, deben asociarse primero, luego,

infórmense cómo va la cuestión y después que ataquen” (Asociación de Institutores de Antioquia, 1958: 83). La pretensión es acallarlos por la formalización de su actividad y por la sanción que lo hará aparecer ignorante, imprudente, enfermo, loco, de mala educación y porque “hace parte del pueblo, de su incapacidad y de su poca inteligencia, su flojera o apatía” (Fecode, 1970: 2), por lo tanto, habría que normalizarlo. Ya son frecuentes las manifestaciones entre las instancias o, también, los elogios por sus obediencias y el cumplimiento de los objetivos sociales, ya descrito en capítulos anteriores.

La razón política de las instancias imperantes fue definir la profesión desde los juicios de masa desamparada y desprestigiada a la que es preciso definirle un lugar, un objeto y las actividades propias de un sujeto social, normatizado permanentemente. Que este conjunto de ‘débiles sociales o servidores de segundo rango o subalternos’ realicen una de las tareas necesarias de gobierno: apaciguar y mitigar colectivos, poblaciones y masas sociales, o como lo relató la maestra Ester Gónima, frente a la cobardía de algunos maestros del Departamento de Santander: “los peores cobardes y pusilánimes que existen en este mundo se encuentran en el magisterio” (1969: 22).

Ahora, entre estas instancias y los factores que orientan sus determinadas fuerzas estratégicas, queda por preguntar: ¿Dónde estarían los maestros como sujetos políticos? Por ahora: se sabe de algunas visibilidades de los órdenes de sus regímenes y algunas también, de las modalidades de formación política, se sabe de las disciplinas científicas que, con voluntariedad de obreros, se disputan y apropian con su pertinencia en este terreno del saber y del hacer, al integrarlas en la estructura pedagógica, se conocen los poderes, que de un lado o de otro, definen un objeto, un sujeto y la función determinada, de acuerdo con epistemes construidas por la demanda histórica de gobierno, se conoce cómo se ha definido, ordenado, clasificado y ocupado el lugar del maestro, se conoce cómo se ha puesto a funcionar el maestro por las distintas instancias sociales.

¿Será que todo aquel dispositivo, con técnicas, mecanismos y procedimientos gubernamentales, denominado y comprendido por figuras como el preceptor –más allá por el instructor moral, más acá por el educador como medio y como recurso–, obedece a formas y estrategias enmascaradas a través de las cuales se produce el ocultamiento de aquello que pudiese ser este sujeto social del que poco se sabe, esto es, la construcción histórica de un agente que es

instrumento, medio y recurso para el silenciamiento o apaciguamiento del pueblo, de la población o de la masa social, del que el maestro es simultáneamente miembro?

Si se suman todas estas pretensiones, parece que el maestro no obedece más que a un conglomerado de racionalidades políticas docentes, que se le impone y le demanda acciones para el cumplimiento de los múltiples objetivos sociales. Distintas voluntades del saber y del poder estructuran determinados procedimientos y estrategias de la actividad docente que, como vectores, se orientan hacia la conformación de una profesión que reivindica derechos como la formación, la carrera y la remuneración, los cuales “muy poco cambiarían la naturaleza y el funcionamiento del maestro en Colombia durante el periodo 1958 – 1974. Por un lado, se perpetuaría un sistema de estratificación de la sociedad, por otro, sociedad y educación robustecían su elitismo” (Arnové & Altbach, 1992: 13), afirmaciones que se hallan en autores como Helg (1987), Le Bot (1985), Molano (1984) y Quiceno (2010), entre otros, y de las que aquí pueden obtenerse algunas respuestas gubernamentales sobre la formación histórica y social de la singularidad de estas políticas docentes.

Las gubernamentalidades que colocaron entres sus puntos: *formación, carrera y salarios* representan solo minúsculas estrategias ocupacionales que ocultan formas de ejercicio del poder, que producen todo un conjunto de prácticas y efectos de gobierno sobre el docente como pueblo, como población o como sociedad –vigilancia, disciplina, cuidado moral, capacitación, educación, recursos, etc.–. Si gobernar fuera educar, la formación y la carrera del maestro harían parte del dispositivo educacional que prolonga a través del instrumento moral, del medio-educador y del recurso planificador, una modalidad de gobierno de esta población y de la sociedad. Luego, de la reorganización de la actividad docente, a partir de la formación, la carrera y los salarios, se esperaría la maximización de beneficios: disciplinar / instruir / moralizar / intervenir / mediar / planear / capacitar; y los efectos de gobierno sobre el pueblo, la sociedad y sus recursos.

Aquello que ha cosido la historia política del docente, hasta la década de 1960, no es más que la búsqueda, por diferentes vías e instancias, de unas racionalidades de gobierno del maestro, a partir de los hilos que conforman el tejido de la dignificación del magisterio como forma de gubernamental: no solo de su hacer y de su función colectiva y social, sino del sentido y el significado de su apaciguamiento para el gobierno de la masa social.

Sin embargo, aquello constituye también parte de su potencia. Para una historia efectiva de la docencia, el magisterio representa la multiplicidad, el pueblo, lo popular, las masas amorfas

que mudan y se modifican permanentemente. Esas “masas indecisas de maestros, que perdían la oportunidad de agremiarse y formar una organización sindical nacional” (Jiménez & Estrada, 1993: 161) fueron las que en el “Congreso Nacional de Educadores de Primaria” (Bogotá, 1958) –con la participación de educadores de los departamentos de Armenia, Atlántico, Caldas, Cauca, Cundinamarca, Huila, Magdalena, Meta, Quindío, los Santanderes, Tolima, Valle (Jiménez & Estrada, 1993)–, a título de delegados nacionales, frente a las políticas nacionales educacionales interpusieron una justificación que llama la atención: “Dentro de los objetivos de política educativa entendida como interés social, político, económico, pedagógico y gremial debe tenerse en cuenta lo cultural” (Fecode, 1961. Acta Congreso de Pasto).

‘Tener en cuenta lo cultural’ pareció ser una estrategia singular en torno a aquel sueño deseado por décadas y que comenzaba a formarse: la dignificación de la profesión docente en Colombia, en tanto “relación individual y colectiva del educador frente a la política educativa, la organización gremial, el vivir exento de preocupaciones materiales, el perfeccionamiento, nuevas técnicas pedagógicas y administrativas adecuadas a los diversos tipos culturales de las comunidades colombianas” (p.1). Podría afirmarse que este movimiento inicial, argumentado sobre la adecuación de la educación para la cultura nacional como estrategia política docente, permitiría un cierto tipo de contra-conducta, contra todo aquello regulado por la disciplina, la instrucción, la socialización, la planeación y el desarrollo; de aquello que estaba regulado por modelos de gobierno docente a los que la inspección, la mediación social y la planeación, le sería opuesto el contexto cultural del maestro colombiano.

Como poder local, en este primer Congreso de Educadores de Escuela Primaria, la cultura expone la formación de otro maestro que reivindicó la educación para la cultura: “La educación para la transformación del país se identifica en tanto alcance la plena realización de una auténtica cultura colombiana” (Fecode, 1970: 6). Esta educación para una ‘auténtica cultura colombiana’ contiene la necesidad de expresión de un docente que asume enseñar y transmitir para modificar aquello que vive, cree y piensa, quizá para no morir o para que aquello que llamó su cultura colombiana no muera con él. Para ello, la propuesta era “integrar lo popular con lo académico; lo rural y lo urbano; lo regional y lo nacional; lo tradicional y lo científico, hasta alcanzar la plena realización de una auténtica cultura colombiana” (Fecode, 1970: 6).

Deviene ya la cultura popular como base del educador, donde su tarea es “acumular, transmitir y modificar la cultura donde actúa; influir notoriamente en los cambios” (Fecode, 1970:

1). Es cambiar el diagrama de: *familia > escuela > sociedad* por el de *familia > escuela > cultura popular*; pero no en la relación escuela y producción de sociedad, sino *escuela y transformación cultural*. En últimas, se propone que como “hombre de pueblo, el maestro no sea distante, ni antagónico de la comunidad como territorio de la cultura popular y de la cultura académica; que sea descubridor y trasmisor de la cultura del pueblo” (p. 2). Para esto se propone una ‘agenda alternativa de políticas educacionales’ y unas “etapas de desarrollo de la plataforma educativa, que incluyesen planeación por objetivos; liderazgo popular; estrategias de propaganda y divulgación; socialización con organizaciones populares de los municipios; estrategias y tácticas de participación; y consolidación del movimiento educativo” (Fecode, 1970: 6).

Ante el ascenso de estos movimientos que, en últimas, planteaban la colombianización de planes y currículos, se oponían a modelos de desarrollo imperantes. Los diarios conservadores llamarían la atención: “Al actual gobierno le corresponde lograr una fórmula que evite el estancamiento del progreso y ataje los movimientos sociales que amenazan presentarse dentro de algunos días y que tienen como única explicación este estado de cosas en el orden económico” (*El Colombiano*, 18 ene. 1961: 5). El Estado responde rápidamente y convoca el Congreso Constitutivo de la Asociación Nacional de Educadores, en 1959, cuyo objetivo era que: “este congreso contribuya a conformar una gran federación, así como a fortalecer los vínculos de las distintas asociaciones de institutores del país” (Lleras, *El Siglo*, 1959: 8).

Esta sería una de las condiciones que incidió en la formación de la Federación Colombiana de Educadores, Fecode (antes Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación) (V. Cuadro 6). La iniciativa estuvo influenciada por mecanismos de gobierno para acallar otros mecanismos políticos locales que se estaban organizando por fuera de los Partidos Liberal y Conservador, de las centrales obreras y sin la intromisión de la Iglesia Católica, como lo anunciaba en un comunicado de prensa la Asociación de Institutores de Antioquia: “No sobra repetir la advertencia de que en nuestro movimiento no tienen ni tendrán cabida, ni los políticos, ni los demagogos, ni curas, ni comunistas” (*El Colombiano*, 9 jul. 1959: 11).

El Estado reaccionó rápidamente y tomó como banderas: la unión del gremio magisterial, la discusión del estado de la educación en Colombia, el nivel económico y cultural del magisterio, el análisis de la educación primaria, el Plan Quinquenal de Educación, y, el otorgamiento de la Personería Jurídica a la Federación Nacional de Educadores en 1963 (*El Siglo*, 20 de sept. 1959: 8).

Varios eventos políticos reforzaron la obstinación de los poderes imperantes por conformar otras formas de gobierno docente. También, otro tipo de movimientos de las disciplinas científicas y de los poderes gubernamentales contribuirían a la formación de un estatus para la docencia. En el Seminario Interamericano de Educación celebrado en Santiago de Chile: “*La Educación Secundaria en América Latina*” (Unesco, 1955), y durante la Conferencia General de la Unesco (1956) celebrada en Nueva Delhi, Colombia asumió la tarea de ser el “país piloto en América Latina para el programa Unesco de planeación educativa de extensión de la enseñanza secundaria”. En efecto, al país llegó una misión de expertos de la Unesco que, dos años después, entregó el ‘Primer Plan Quinquenal de Educación’ para América Latina (Jiménez & Estrada, 1993). Éste se asumió como el programa bandera de planeación educativa y desarrollo en cuanto a las políticas multilaterales del continente (Zuluaga & Ossenbach, 2004).

Un año después, con una Ley nacional el Estado colombiano “aprueba el Acta de protocolización de los Estatutos de la Oficina de Educación Iberoamericana, OEI” (Colombia. Ley n. 0028 de 1960) y preside la formalización de los estatutos de esta filial para la educación, oficina que tendrá como una de sus funciones en el país: “g) Cooperar con los Ministerios de Educación de los países iberoamericanos, en la realización de sus planes educativos, y colaborar especialmente en el perfeccionamiento y coordinación de sus servicios técnicos” (Art. 1). Así también, la implementación en Colombia los planes y programas de las diferentes agencias internacionales, entre otros por parte de los gobiernos: el Informe Atcon (1966) y el Informe Rockefeller (1969) desarrollados por diversas agencias internacionales (V. Cuadros 3 y 7), tanto regionales como mundiales.

CUADRO 7 Breve perfil de agencias internacionales

Año fundación	Denominación y acrónimo. / Ámbito (a 2015)	Quién es y qué hace
1944 Colombia fue uno de los miembros fundadores	Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento (conocido también como Banco Mundial). BIRF o BM 188 países.	Organismo multilateral de crédito para financiar la reconstrucción de los países afectados por la guerra, los proyectos que elevaran el nivel de vida y la productividad de los países en desarrollo.

<p>1919 por el Tratado de Versalles que terminó con la Primera Guerra Mundial. Su Constitución, sancionada en 1919, se complementa con la Declaración de Filadelfia de 1944.</p>	<p>Organización Internacional del Trabajo</p> <p>OIT</p> <p>85 estados nacionales</p>	<p>Organismo especializado de las Naciones Unidas. Se ocupa de la protección y promoción de los derechos relacionados con el trabajo. Tiene un gobierno tripartito integrado por los representantes de los gobiernos, de los sindicatos y de los empleadores. El lema actual: “Promover el empleo, proteger a las personas”. En 1969: Premio Nobel de la Paz.</p>
<p>1945</p>	<p>Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (en inglés, <i>United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization</i>)</p> <p>Unesco, abreviado internacional</p> <p>195 estados miembros y 8 miembros asociados</p>	<p>Agencia especializada de la ONU. Se dedica a orientar a los pueblos en una gestión más eficaz de su propio desarrollo, a través de los recursos naturales y los valores culturales, y con la finalidad de modernizar y hacer progresar a las naciones del mundo, sin que pierdan la identidad y la diversidad cultural. Se orienta muy particularmente a apoyar la alfabetización y en la educación, asigna prioridad al logro de la educación elemental adaptada a las necesidades actuales, colabora con la formación de docentes, planificadores familiares y vivienda, administradores educacionales y alienta la construcción de escuelas y la dotación de equipo necesario para su funcionamiento.</p>
<p>1948</p>	<p>Organización de Estados Americanos (en inglés, <i>Organization of American States</i>)</p> <p>OEA (OAS)</p> <p>35 estados americanos</p>	<p>Organización internacional panamericana de ámbito regional y continental. El objetivo es ser un foro político para la toma de decisiones, el diálogo multilateral y la integración de América o Las Américas. Trabaja para fortalecer la paz, seguridad y consolidar la democracia, promover los derechos humanos, apoyar el desarrollo social y económico favoreciendo el crecimiento sostenible. En su accionar, busca construir relaciones más fuertes entre las naciones y los pueblos del continente.</p>
<p>1959</p>	<p>Banco Interamericano de Desarrollo (en inglés, <i>Inter-American Development Bank</i>)</p> <p>BID (IDB)</p> <p>48 países</p>	<p>Organización financiera internacional. Su propósito es financiar proyectos viables de desarrollo económico, social e institucional y promover la integración comercial regional en el área de América Latina y El Caribe. Es la institución financiera de desarrollo regional más grande de este tipo. Su objetivo central es reducir la pobreza y fomentar un crecimiento sostenible y duradero. Las áreas prioritarias: educación, reducción de la pobreza, y cambio climático y sostenibilidad.</p>
<p>1961</p>	<p>Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (en</p>	<p>Organismo estadounidense independiente, aunque recibe directrices estratégicas del Departamento de Estado. Se encargada de distribuir la mayor parte de la ayuda exterior de carácter no militar de dicho</p>

	inglés, <i>United States Agency for International Development</i>) Usaid	Departamento. El objetivo es reforzar la política exterior estadounidense, cooperando con los países receptores en las áreas económica, agrícola, sanitaria, política y humanitaria.
1965	Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo Pnud 177 países	Organismo que pertenece al sistema de Naciones Unidas. Su función es contribuir a la mejora de la calidad de vida de las naciones. Promueve el cambio y conecta a los conocimientos, la experiencia y los recursos necesarios para ayudar a los pueblos a forjar una vida mejor.

Fuente: texto en ¿Qué es el Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento (BIRF)? Recuperado de <http://www.banrep.gov.co/es/contenidos/page/qu-banco-internacional-reconstrucci-n-y-fomento-birf> / OIT. <http://www.ilo.org/global/about-the-ilo/history/lang--es/index.htm> / Unesco. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/es/general-information/about-us/>. / OEA. Recuperado de <http://www.oas.org/es/>. / BID (IDB). Recuperado de <http://www.iadb.org/en/inter-american-development-bank,2837.html>. / Usaid. Recuperado de <http://www.usaid.gov/>. / PNUD. Recuperado de <http://www.undp.org/content/undp/es/home/>.
Elaborado: Luis F. Vásquez Zora. 2015.

Programas y proyectos de desarrollo acompañados por agencias como la ONU; OIT (1948); Unesco, (1948); Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo Pnud (1965); el Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento Birf (1944); el BID (1959); la Organización de Estados Americanos OEA (1948); la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Usaid (1961), entre otras, para las que el periodo de guerra fría, fue solo “la resolución por parte del Gobierno de los problemas educativos a través de misiones estadounidenses y organismos internacionales” (Helg, 1987: 231). Para la Fecode, la participación de éstas instancias, no fueron más que la extensión de la “tecnocracia estandarizada de la dependencia; subsidiarios de préstamos y de fundaciones; de maquinarias y equipos; haciéndonos incapaces de desarrollar de acuerdo a nuestras propias necesidades una educación técnica y científica de interés para el desarrollo nacional” (Fecode, 1970: 2).

Los conceptos de *planeación* y *desarrollo*⁴² hicieron su entrada en la educación del país con determinados grados de dependencia de las relaciones foráneas de la nación, posteriormente, con las formas de cooperación internacional se sancionó el “Plan de Estudios y Normas para evaluar el trabajo escolar” (Colombia. Decreto n. 45 de 1962), el cual formalizaría la planeación

⁴² Estos conceptos ingresaron al país luego de la Segunda Guerra Mundial (1939-1945). Según Zuluaga y Ossenbach (2004): “Con la introducción de la noción de planeación, la reforma constitucional de 1945 posibilitó la institucionalización de la planificación del desarrollo social; la creación en 1950 del Consejo Nacional de Planeación y el Comité de Desarrollo Económico, en 1951 de la Oficina de Planeación, y en 1954 del Comité Nacional de Planeación” (p. 145)

educativa como eje del “desarrollo económico y social del país de acuerdo a la elaboración de sistemas, planes y programas” (Art. 1), dentro del Plan Quinquenal.

Esta orientación de la asesoría internacional concibe al maestro desde una función más instrumental de su práctica, en tanto que su hacer será objetivado de acuerdo con la planeación y el desarrollo curricular. Algunos investigadores, en Colombia, han denominado esta discontinuidad como el ingreso de la forma maestro como administrador de currículo (Martínez, 1989, 2010; Obregón, 2010; Téllez, 2001), en tanto su labor sería ya centrada en el desarrollo del plan curricular como “fenómeno educativo que debería explicarse a partir de la planeación y el desarrollo de metodologías sociológicas, psicológicas, antropológicas, lingüísticas e históricas que conformarían lo que fue denominado como el contenido curricular de las ciencias de la educación” (Téllez, 2001: 104).

Del lado de las disciplinas científicas, la práctica del maestro es objetivada e instrumentalizada, las disciplinas y currículos instaurados como nuevas prácticas de verdad de la enseñanza intentarían, a través de la formalización de la planeación y el desarrollo de la actividad educativa, la suplantación del educador como enseñante, en tanto su papel sería ahora el desarrollo del currículo. En otras palabras, a lo que asistimos es a la variación del docente como instrumento moral, como medio social, por la del educador instrumentalizado en la planeación y el currículo. Lo que se observa es la desaparición del maestro como figura de ‘soberanía’ de la enseñanza moral y de mediador entre las relaciones del individuo y la sociedad, por la aparición del maestro como recurso del dispositivo de la planeación y el desarrollo.

Desde los saberes, ya las disciplinas científicas mediarán por su integración en la práctica pedagógica y, adicionalmente, conformarán un objeto tangible y consolidado de la práctica y la experiencia educativa con las ciencias de la educación en el orden del currículo. Acá “los profesores son enseñantes de la ciudadanía para la planeación y el desarrollo económico, al servicio de las necesidades espirituales y materiales del hombre” (Unesco, 1962: 5). El plan curricular albergará los objetivos, el contenido, los métodos, los objetos, los conceptos y las evaluaciones. Y la praxis, revelada u oculta, se tornará en la instancia privilegiada del saber educativo, no solo desde el desarrollo del enfoque por contenidos disciplinares, sino desde la concepción extensa de la práctica de la educación como planeación. De modo que el ‘currículo’ es “aquella estructura de los contenidos” (Martínez y otros, 1989: 17) y el maestro, el recurso de

las políticas educativas que llevará a cabo la exteriorización de las planeación como renovada educación de contenidos curriculares.

A partir de entonces, un nuevo límite aparece, el maestro, figura singular de la transmisión de saber se modifica, es cuerpo para la instrucción individual, es socializador entre el sujeto y el colectivo, será un recurso del plan; planeará planeándose, ahora diagnóstica, organiza, implementa y evalúa.

La planeación curricular lo convierte en recurso para la transmisión de conocimientos. Su función no se apoyará totalmente en el asegurar la tradición religiosa y moral; tampoco en la regulación de los sujetos y su inserción en la sociedad, es ahora incluido como recurso para la planeación y del desarrollo. Ocupa un lugar en una práctica administrativa, operativa e implementadora de la enseñanza del currículo en el salón de clases, donde el aporte de las disciplinas científicas –psicología del aprendizaje, psicología cognitiva, diseño educacional y de currículos– se allegan no solo a la pedagogía, sino que penetran la práctica en el aula. Estas disciplinas, que antes eran muestras de integración positiva en la pedagogía, ahora demostrarán su positividad en la implementación de sus prácticas verificables en los cuadros de los planes curriculares y en las salas de aula⁴³.

La rejilla disciplinar de la educación ya había sido diseñada décadas atrás. Las áreas definidas fueron: matemáticas; lenguas; ciencias naturales; sociales: geografía, historia; psicología, filosofía; religión y moral; educación física y estética. Ahora, la reorganización de la educación normalista –para el caso de la formación de profesores–, también incluiría esta oferta disciplinaria para el estudio de las “ciencias y técnicas pedagógicas para orientar y conducir el niño en el progreso del aprendizaje, su desarrollo armónico e integración a la vida social” (Colombia. Decreto n. 1955 de 1963, “Se reorganiza la educación normalista”). Además, la formación del maestro deberá contener estrategias de implementación e involucramiento con “los principios y las técnicas de planeación, organización, ejecución, supervisión y evaluación de las actividades del currículo escolar” (Art 6).

Las disciplinas científicas, por lo tanto, tendrán por utilidad contribuir a la planeación. Y si son arte de la planeación curricular, comprender la organización, ejecución, vigilancia y

⁴³ Sobre una historia epistémica de la práctica pedagógica en relación con el ingreso o la invasión de disciplinas psicológicas o la ‘sicologización’ de la pedagogía pueden verse los trabajos del grupo interuniversitario de investigación: Historia de la práctica pedagógica en Colombia.
V.: <http://scienti1.colciencias.gov.co:8080/gruplac/jsp/visualiza/visualizagr.jsp?nro=00000000008130>

evaluación del proceso educativo. El currículo se torna, de esta manera, en la bitácora del saber y en la práctica del maestro, quien lo deberá administrar de acuerdo con la “planeación programática nacional, regional y de la escuela desarrollado en torno al conocimiento de sistemas, planes y programas” (Art.1).

La práctica de la planeación como efecto y acción curricular será la nueva guía de saber y del gobierno del maestro: le indicará cómo “deberá abarcar los diferentes aspectos de organización, administración, ejecución y evaluación” (Colombia. Decreto n. 1955 de 1963, Art. 45). La planeación, como reorganización del ritual del saber y del poder de la educación, se tornaría en “la actividad profesional básica del educador” (Art. 47). Y el maestro como ‘administrador de currículo’; o mejor, como elemento o recurso del currículo, debería, en el más amplio sentido de la planeación escolar: “analizar, proponer, fundamentar, implementar y evaluar nociones, funciones, estructuras, finalidades, organizaciones administrativas y fundamentar un plan por asignatura; su contenido, didáctico, bibliografía; analizar la distribución del programa, las unidades de trabajo, sus fines y objetivos” (Colombia. Decreto n. 1955 de 1963, Art. 47). La planeación le permitiría a los poderes imperantes continuar con su anhelado sueño de hacer de las disciplinas y, a través de la práctica del maestro, una de sus formas preferidas de implementación de política pública educativa, de un gobierno educativo que totalice, pero que, a su vez, individualice al docente y a los alumnos.

El dispositivo ‘curricular’ como práctica del educador, en tanto “formación, capacitación y perfeccionamiento del Magisterio, dependerá de la elaboración de una red de planeación desarrollada entre las Normales y el Ministerio frente a la dirección, control, funcionamiento y supervisión de la enseñanza normalista” (Colombia. Decreto n. 1955 de 1963, Art. 81). La vigilancia sobre las normales efectuada por la “Oficina de Inspección Nacional, evaluará las normas, planes y programas reglamentarios que dicten su desarrollo pedagógico” (Art. 82). De la “ejecución y control del presupuesto de acuerdo al planeamiento, coordinación y evaluación a escala nacional, por regiones de los problemas y necesidades del país en materia de formación, capacitación y perfeccionamiento del Magisterio” (Art. 82). Y, finalmente, que “formación y perfeccionamiento del profesorado en las Normales se desarrolle sobre planes, proyectos y programas a corto y largo plazo, evaluados periódica y sistemáticamente” (Art.83).

La materialidad de la integración de las disciplinas científicas no es solo la que determinaría el umbral epistémico y político de las actividades docentes. A partir de ahora, la

positividad de la docencia sería determinada por la capacidad de planeación de las actividades, de su análisis, proceso, implementación y evaluación; esto es, por una pragmática adicional de las disciplinas, las cuales deberán contener aplicaciones que determinen situaciones, causas, niveles, recursos, fines, contenidos, métodos, funciones, selecciones, caracterizaciones que deberían representar informaciones cualitativas o cuantitativas del maestro y de su realidad escolar. O que por lo menos se preguntasen: ‘¿Cómo enseñar? ¿Cuándo? ¿Qué? ¿Cómo? ¿A quién? ¿Qué, cómo y cuándo evaluar?’. Educar torna ahora el rostro de una política docente que ha hecho del maestro un recurso de la planeación curricular.

Entre las diferentes políticas docentes, más allá de la administración del currículo, del planeamiento y del desarrollo curricular, de ser instrumento moral, del educador como medio de socialización, de la planeación y del desarrollo educativos que desplazaría, por así decirlo, el lugar soberano del maestro como instrumento de enseñanza moral o como sujeto disciplinante y del medio para la socialización de los individuos, el maestro de la planeación curricular ocupa el lugar de recurso, es un elemento más dentro de la acción pragmática de “planes, programas y proyectos, que deben ser actualizados y reestructurados de acuerdo con el progreso de las ciencias, las necesidades del desarrollo económico y social del país y los avances de la pedagogía” (Colombia. Decreto n. 1710 de 1963, “Por el cual se adopta el Plan de Estudios de la Educación Primaria Colombiana”).

El currículo es, pues, política docente en tanto globaliza la obligación del maestro de planear, prever, evaluar conceptos, contenidos y metodologías a partir de una disciplina determinada, pero también, individualiza al maestro al hacer de su práctica la relación de un sujeto frente a un objeto frente al cual cumplir contenidos preestablecidos por niveles, ciclos y grados. Igualmente, individualiza al alumno con la programación de los objetivos y métodos, contenidos y evaluaciones por las cuales deberá de demostrar que habrá de saber, en cuáles momentos, hasta cuáles alcances, su seguimiento, regulación y sanción, etc.

La educación, desde la planeación y el desarrollo, será a partir de entonces objetivo común “elaborado conjuntamente con el Departamento Nacional de Planeación, de los planes y programas de desarrollo de los servicios educativos” (Colombia. Decreto n. 3157 de 1968, ‘Por el cual se reestructura el Ministerio de Educación Nacional y el sector educativo de la Nación’. Art. 3), quienes establecerán las áreas curriculares generales, en conjunto con la recién creada “Oficina de planeamiento Educativo; la oficina de Relaciones Internacionales; y la Secretaria de

la Comisión Nacional de la Unesco” (Art. 4). Por su parte, el Ministerio de Educación Nacional argumentaría que “la adhesión de Colombia, como país en vía de desarrollo a las distintas modalidades de cooperación internacional es imprescindible como parte de los mecanismos que buscan promover campos de la actividad económica, social, científica y cultural” (MEN, 1979: 9), que “los programas institucionales que necesiten ser incentivados por los organismos internacionales serán apoyados para alcanzar determinados niveles de desarrollo, son pues, un complemento del esfuerzo nacional” (MEN, 1979: 9), y que será representado en la “comisión Nacional de la Unesco, la cual, asesora al Gobierno en sus relaciones con el cumplimiento de los compromisos contraídos por Colombia” (Colombia. Decreto 3157 de 1968, Art. 26).

Más allá de las políticas de interdependencia y de apoyo al desarrollo interno del país, como modalidad de participación de la nación colombiana en la esfera internacional, más que describir cómo la planeación para el desarrollo se extendería sobre las diferentes relaciones sociales y sobre la idea de nación, me interesa delinear cómo esas relaciones exteriores conforman tipos de políticas docentes en el país: desde las recomendaciones de la segunda mitad del siglo XX hasta la formación de la figura de un maestro como recurso, que hace parte de los planes dentro de la administración de los programas curriculares a los cuales deberá, a partir de entonces, limitar sus prácticas de enseñanza.

El currículo se torna en núcleo fundamental de la planeación y de los procedimientos educativos de enseñanza ya que será mecanismo de regulación global, medida de la práctica del maestro en tanto cualificación y cuantificación curricular bajo las racionalidades políticas de la planificación y el desarrollo, hará que la aplicación de estos conceptos, contenidos y metodologías modelen el alumno y su saber, hará que el currículo sea herramienta de previsión, de seguimiento y de evaluación para llegar hasta sí mismo y a los individuos, hará que el maestro, como recurso, para la implementación de la enseñanza haga llegar un gobierno de las conductas a través de los planes y programas como práctica de sí y como forma de enseñanza para sus alumnos.

Esto es, si la denominación de personal docente comprendía la formación, la carrera y los salarios, la profesión incluye al maestro como recurso dentro del desarrollo de un plan, por lo tanto, ha de contribuir al suministro y a la producción de beneficios sociales, económicos y políticos. El maestro es un activo para el desarrollo que está implicado en los renovados límites

de una “profesión que presta un servicio público; que exige de los educadores no solamente conocimientos profundos y competencia especial, adquiridos y mantenidos mediante estudios rigurosos y continuos, sino también un sentido de las responsabilidades personales y colectivas que ellos asumen para el bienestar de los alumnos” (OIT-Unesco, 1966: 23).

Por ello, la profesión docente delimita la producción de una nueva discontinuidad: inaugura la desaparición del maestro como lugar soberano de la disciplina, de la moral y de la mediación entre el individuo y la sociedad, por el de recurso educativo que está supeditado a los planes públicos e implicado en su formación y compromiso con las políticas de bienestar social.

Como recurso, la profesión es ahora el elemento que debe contribuir a la satisfacción de las carencias y las necesidades sociales, es quien debe procurar satisfacer los objetivos para el desarrollo de los planes sociales. El educador deberá ahora prepararse para satisfacer los objetivos y las necesidades de la sociedad, lo cual hace que su accionar social sea recurso útil y del cual deben disponer la planificación de las políticas públicas para intentar garantizar el desarrollo social.

Esta estrategia curricular llega a la docencia a partir del dispositivo social de la planeación y el desarrollo, su emergencia es extranjera. Al fin de la Segunda Guerra Mundial (1945) se realizaría la apertura a otro conjunto de condiciones de existencia política de las actividades docentes: las *Recomendaciones* de la OIE y de la Unesco propondrían, –además de la reorganización de los sistemas educativos nacionales y de la conformación de los maestros como ‘personal docente’– a los Estados: estructurar Sistemas Docentes Nacionales (SDN) (Unesco, 1979, R. N°. 66 de 1970) como sistemas a los que no solo les sería suficiente la integración de la pedagogía como campo disciplinar del profesor, sino la actividad docente como componente para la planeación y el desarrollo del sistema escolar, como recurso estratégico en el proceso educacional que haría parte: del “Diagnostico educativo” (Unesco, 1979, R. N°. 37 de 1953), “De la planeación, la organización y administración escolar” (Unesco, 1979, R. N°. 54 de 1962), “De los procesos de mejora correspondientes al desarrollo de planes de estudio, a la calificación de maestros, a la relación familia y escuela y a la infraestructura escolar” (Unesco, 1979, R. N°. 66 de 1970) y, finalmente, “De la relación social de la educación con el empleo” (Unesco, 1979, R. N°. 68 de 1973).

Sin embargo, más allá de la planeación y el desarrollo como molde de acción de las políticas educativas, los SDN moldearon la docencia en seis límites específicos. De ahí emergió

la docencia como la formalización de un recurso para la planeación educativa, esto es, como la profesión de la educación que comprendía:

1. El diagnóstico del personal docente (Unesco, 1979, R. n°. 62 de 1967).
2. Los componentes epistémicos: planes de estudio sobre los saberes pedagógicos y las disciplinas auxiliares de la enseñanza (Unesco, 1979, / R. n°. 25 de 1948, / R. N°. 26 de 1949, / R. N°. 43 de 1956 y R. N°. 65 de 1968, entre otras).
3. La Formación docente y el perfeccionamiento docente (Unesco, 1979, R. n°. 36 y 37 de 1957 y R. N°. 55 de 1962).
4. El establecimiento de estatutos docentes (Unesco, 1979, R. n°. 39 de 1954).
5. La inspección de la enseñanza (Unesco, 1979, R. n°. 42 de 1956) y la evolución de los docentes (Unesco, 1979, R. n°. 69 de 1975).
6. La relación entre educación, enseñanza y empleo (Unesco, 1979, R. n°. 68 de 1973).

La planeación y el desarrollo tejieron la elaborada red de gobierno docente al constituirla como profesión: la formaliza como recurso, le describe los límites, la define, le organiza los ciclos y los grados de la docencia, además, los componentes epistémicos y su sentido curricular, el estatus y la relación entre el hacer de su enseñanza y el empleo. En fin, la docencia es un recurso orientado hacia la dinamización del educador y de la sociedad.

Pero los SDN no consistirían solamente en la reorganización de la docencia. Se trató del lugar de este recurso en las formas de restructuración del sistema escolar, en tanto recurso orientado hacia el provecho en los programas de desarrollo económico, social y político de las naciones.

CUADRO 8 Recomendaciones relativas a los docentes OIE/Unesco 1948-1977

Clasificación de las Recomendaciones por su carácter administrativo y pedagógico					
Administrativas			Pedagógicas		
N°.	Año	Título	N°.	Año	Título
29	1950	Los intercambios internacionales de educadores.	23	1948	La enseñanza de la escritura.
36	1953	La formación del personal de primera enseñanza.	24	1948	Desarrollo de la conciencia internacional en la juventud y la enseñanza relativa a los Organismos internacionales.
37	1953	La situación del personal de primera enseñanza.	25	1948	Desarrollo de los servicios de psicología escolar.
38	1954	La formación del personal docente de segunda enseñanza.	26	1949	La enseñanza de la geografía y la comprensión internacional.

39	1954	El estatuto del personal docente de segunda enseñanza.	27	1949	La iniciación en las ciencias naturales En la escuela primaria.
42	1956	La inspección de la enseñanza.	28	1949	Enseñanza de la lectura.
45	1957	Preparación de profesores encargados de la formación de maestros de enseñanza primaria.	31	1950	Iniciación matemática en la escuela primaria. (Hasta la edad de 11 a 12 años).
52	1961	Organización de la escuela primaria de un solo maestro.	32	1951	Escolaridad obligatoria y su prolongación
53	1961	Organización de la educación preescolar.	35	1952	Enseñanza de las ciencias naturales en las escuelas de enseñanza secundaria.
54	1962	Planeamiento de la educación.	41	1955	Enseñanza de las artes plásticas en las escuelas primarias y secundarias.
55	1962	Perfeccionamiento de los maestros de enseñanza primaria en ejercicio.	43	1956	Enseñanza de la matemática en las escuelas secundarias.
61	1966	Personal docente en el extranjero.	46	1958	Preparación y promulgación de los planes de estudio de la enseñanza primaria.
62	1967	Escasez de personal docente de enseñanza secundaria.	48	1959	Elaboración, selección y utilización de los libros de texto de la enseñanza primaria.
66	1970	Relativa al mejoramiento y la eficacia de los sistemas docentes, en particular mediante la reducción del malogro en todos los niveles de la enseñanza.	50	1960	Elaboración y promulgación de los planes de estudios de enseñanza secundaria general.
68	1973	Vínculos entre la educación, la formación y el empleo, especialmente en lo que respecta a la enseñanza secundaria, sus objetivos, estructura y contenido.	58	1965	Alfabetización y educación de adultos.
69	1975	Evolución del papel del personal docente y consecuencias de esa evolución en la formación profesional previa y en ejercicio.	59	1965	Enseñanza de las lenguas vivas en la escuela secundaria.
70	1975	Clasificación internacional normalizada de la educación (cine).	63	1967	Educación sanitaria en las escuelas primarias.
71	1977	Problema de información que plantea en el plano nacional e internacional la mejora de los sistemas de educación.	64	1968	Educación para la comprensión internacional como parte integrante de los estudios y la vida escolares.
			65	1968	Estudio del medio en la escuela.

Fuente: Unesco, (1979). Recomendaciones. Conferencia Internacional de educación. París.
Elaborado por el autor Luis Fernando Vásquez Zora, 2015.

La recomendación conjunta entre la OIT y la Unesco, relativa a la situación del personal docente (1966), definiría la docencia no solo como personal, sino como recurso social. En

conferencia intergubernamental de carácter especial se “establecen los derechos y responsabilidades de los docentes, las normas internacionales para su capacitación inicial y su formación ulterior, así como sus condiciones de contratación, empleo, enseñanza y aprendizaje” (OIT- Unesco, 2008: 3). Lo cual significa que, además de la formalización de compromisos intergubernamentales, fue definida la profesión docente como aquel recurso o elemento de un sistema o proceso social educativo que tiene como “papel esencial el progreso de la educación, el desarrollar y extender la enseñanza general y la enseñanza técnica y profesional empleando sus aptitudes y recursos intelectuales para la promoción de los valores morales y culturales así como el progreso económico y social continuos” (p. 22).

Este modelo docente como ‘recurso esencial’ avanza un paso más allá de la concepción de la ‘docencia como personal’, ahora cumple una labor técnica esencial, debía ser utilizado por la sociedad para el desarrollo y el progreso. Esta política docente que se conforma corresponde a toda una malla disciplinar y de gobierno aplicada sobre la conformación de la profesión. El docente recurso será delimitado a partir: del conocimiento diagnóstico de la situación de los maestros; de los principios de su hacer, de su organización, de los objetivos, de su formación y perfeccionamiento, de la contratación y la carrera profesional, del ascenso y la promoción, de la seguridad y del empleo, de los procedimientos disciplinarios, de los derechos y obligaciones, de las horas de trabajo y de los traslados, de la remuneración, la seguridad social y la escasez de personal docente.

Está pues, en juego, una pragmática de utilidad social. El docente es un elemento de un proceso o sistema de beneficio y seguridad social, a partir de entonces la sociedad lo diagnostica, selecciona, forma, contrata, emplea e intenta retenerlo, esperando que retribuya beneficios a las variadas formas del desarrollo y de los planes de organización social.

Es recurso y elemento activo de una estrategia que debe contribuir al éxito social, a la aplicación de conocimientos disciplinares desde los juegos de poder. Las distintas aristas por las cuales se delimita la docencia como profesión, línea por línea, detalle a detalle de la actividad del maestro, son definidas ahora como situación, cuestión o condiciones de trabajo docente, es decir, por el diagnóstico de “la posición social, el grado de consideración e importancia de su función, sus condiciones de trabajo, la remuneración y prestaciones materiales que se le conceden en comparación con otras profesiones” (OIT-Unesco, 1966: 23).

Más que agente activo, se observa la delimitación como *recurso social* definido a partir del proceso de formación de las condiciones de trabajo: (a) *selección*, (b) *formación*, (c) *empleo* y (d) *retiro*; por lo tanto, el maestro se tornó en recurso a partir del cual se esperaría cumplir el objetivo educativo de contribuir al “desarrollo de la personalidad humana; del progreso espiritual, moral, social, cultural y económico de la sociedad” (OIT-Unesco, 1966: 24).

- De la (a) *selección*, se esperaría que este sujeto cumpliera con las “cualidades morales, intelectuales y físicas necesarias, los conocimientos y la competencia requerida” (p. 27); que tuviera estímulos atractivos, asistencia económica y gratuidad, instituciones adecuadas de formación, etc.
- De la (b) *formación* se esperaría que quien se formara en la profesión docente debería “desarrollar una aptitud para enseñar y educar bajo la comprensión de los principios fundamentales del progreso social, cultural y económico” (p.28). Que a nivel disciplinar fuera formado en disciplinas como los “estudios generales; filosofía, psicología y sociología aplicadas a la educación; teoría e historia de la educación; pedagogía experimental y métodos de enseñanza de las distintas disciplinas; administración escolar; práctica de la docencia y actividades escolares” (p. 29). Del perfeccionamiento docente, se esperaría que contribuyera a “mejorar la calidad y el contenido de la enseñanza, así como las técnicas pedagógicas; conformar un sistema de instituciones, cursos, investigaciones y métodos pedagógicos y demás servicios gratuitos para todo el personal docente” (p. 36).
- Del (d) *empleo* y la contratación, se definiría conveniente establecer los derechos y obligaciones a que tendría el educador: “periodo de prueba; ascenso y promoción según calificaciones; estabilidad; condiciones para una enseñanza; horas de trabajo; vacaciones; licencias por estudios, pasantías o enfermedad; remuneración de acuerdo a escalas salariales; seguridad social, salud y jubilación” (OIT-Unesco, 1966: 47).
- Del (d) *retiro*, como fin de todo el ciclo de selección formación y empleo del recurso maestro.

Todo este instrumental de planeación del docente como *recurso* sería aplicado a partir de saberes como la psicología, la sociología, la administración, la pedagogía, entre otras, que harían de la actividad un recurso al cual debería planearse su ciclo de formación > acción > participación > retiro. Su *formación* como proceso de capacitación específica; su *acción* como

elemento se dirige a fines sociales; su *participación* es en tanto multiplicador de recursos, activo, creativo, planeador; y sus formas de (d) *retiro* representarían una muestra de organización y seguridad social del recurso.

Como *administrador del currículo*, es más bien recurso planeado desde las orientaciones curriculares. La racionalidad gubernamental de la planeación buscaría, con el educador como *elemento*, asegurar la implementación de los objetivos preestablecidos por la sociedad, a los cuales le fue asignado un lugar en el plan y para el desarrollo de país, con la función de dinamizar los planes y desarrollos en el aula. Como *recurso*, el docente es instrumentalizado: desde el currículo diagnosticará, formará, se perfeccionará, inspeccionará, evaluará, pretendiendo con todos estos elementos conformarse un estatus docente y un análisis de la relación entre la educación, la planeación y el empleo.

Pero sería un ‘recurso’ formal, establecido en leyes, decretos, normas y reglamentaciones, alejado de los más mínimos límites de seguridad social de la labor. Las huelgas por todo el país se hacían más frecuentes y aquel sindicalismo magisterial “consciente de sus derechos y reivindicaciones vería vivir su acción política de la sola credibilidad la fe en las promesas del gobierno; la credulidad del carbonero de los unos y la incompetencia e incumplimiento reiterado de los otros ha repetido el conflicto, año tras año, negociación tras negociación” (AIA, 1961: *Acta levantamiento del paro*). Y de las frecuentes “reclamaciones hechas por el magisterio tendientes a lograr que se eleven sus sueldos, en forma tal, que se pongan a nivel con el alza del costo de vida” (El Colombiano, 11 nov. 1961: 5). Adicionalmente, el del funcionamiento de “una burocracia débil y ausente de una política sistemática de escolarización nacional; una población urbana que obligaba a las autoridades a crear escuelas y nombrar maestros. Lo cual los gobiernos nacional, regional y municipal respondieron de manera desordenada y parcial” (Le Bot, 1979, 60).

Se multiplicarían en el país organizaciones, movimientos, movilizaciones y protestas⁴⁴ dinamizadas por el ingreso de la izquierda, por la renovación de corrientes sindicales cristianas y por los movimientos moderados, que aumentarían la disputa por la pieza social docente. Hubo sectores que presentaron una variedad de posiciones a favor y en contra de las reivindicaciones de los maestros en los departamentos y las ciudades del país: “En la Asamblea General del

⁴⁴ Sobre el análisis de la protesta; movilizaciones y movimientos ver: Argiles, Ramón Adell. (2003). *Movimientos Sociales: Cambio social y participación*. Madrid: Uned.

Magisterio se oyeron voces airadas de protesta e invitación a la huelga. Algunos maestros se escandalizaron diciendo que las huelgas solo eran para estudiantes y obreros revoltosos; que ellos tenían que dar ejemplo de decoro y dignidad” (Gónima, 1969: 218). Otras expresiones, años más tarde, repetirían que “el maestro como pionero de la cultura; como persona encargada de formar corazones; debe mantenerse al margen de todo movimiento sindical, que desdice de su posición de privilegio en el concierto social” (*El Colombiano*, 8 mar. 1966: 1).

Estos acontecimientos conformaron, de alguna manera, como una primera fase de lo que ha sido denominado como el “sindicalismo burgués-conciliador” (Coral, 1980: 72). Otras nacientes asociaciones realizaron una evaluación crítica en la que se halla que “el problema del magisterio es muy complejo, puesto que muchos maestros creen que pedir, reclamar exigir, es una deslealtad para con el gobierno... los maestros estamos muy desunidos” (Adida, 9 dic. 1963): *Acta*). 1963). También, los constantes llamados al recogimiento religioso que en las vísperas de paros y movilizaciones afirmaban la urgencia de “una santa misa para combatir la ola de violencia, producto de la falta de cristiandad y de la acción del comunismo que comienza a envolvernos como una real amenaza contra el futuro educativo de la patria” (*El Colombiano*, 14 feb. 1961: 1). Otras instancias, con un poco más de mesura, informaban que “el magisterio viene dando tónica de un auténtico movimiento reivindicatorio, sin alardes demagógicos, tal y como obliga a quienes han sido víctimas de burlas y desprecios” (*El Diario*, 14 feb. 1961: 4).

Simultáneamente, los llamados al maestro por “la toma de conciencia de clase: *¡Los maestros no somos apóstoles; somos explotados! ¡Viva el magisterio! ¡Viva Colombia! ¡Contra el gobierno títere pro-imperialista... unidad y combate! ¡Si cambia el sistema cambiará la educación!*” (Pardo, 1986: 56). Movimiento magisterial que algunos autores denominan como “sindicalismo de clase; un despertar de la consciencia de clase” (Coral, 1980: XII); sin embargo, eclipsado por la “politización de los docentes a través de su fuerte militancia en los partidos políticos conservador, liberal y de izquierda” (p. XIII), lo cual daría lugar a un movimiento magisterial fragmentado, aislado sobre “problemas específicamente sindicales para la problemática de la educación nacional y la situación económica y política del país” (p. XIII).

Otro de los eventos lo representaría la “*Marcha del silencio*, llevada a cabo en la ciudad de Bogotá, con la participaron más de 20.000 educadores, vestidos con trajes negros u oscuros, caminando en forma lenta y silenciosa por las calles de la ciudad hasta llegar a la plaza de Bolívar; simbolizando el abandono del gobierno” (Lozada & Gómez, 1984: 79). Entre otras

movilizaciones, adicional es la persecución de los gobiernos que, a través de inspectores y visitadores, les infligió castigos disciplinarios a maestros revoltosos. Para el caso de Antioquia, “la expedición del Decreto N° 121 y la Circular N° 10, [por el Gobernador y la Secretaria de Educación Departamental], después del paro atemorizó más o menos a 700 maestros, por la cantidad de acusados, suspendidos, traslados y destituidos” (Adida, 15 mar. 1961: *Acta*). Así como “la suspensión del presidente de la asociación por treinta y dos meses de su cargo, durante los cuales recibió la solidaridad económica de la junta directiva. Fue la venganza de un secretario de educación por llamarlo a responder por su persecución contra los maestros que participaron en el cese de actividades” (Adida, *Periódico*, N° 3 mayo de 1972: 14).

Durante este período, año tras año, en las diferentes regiones del país eran cada vez más frecuentes las huelgas y las paralizaciones⁴⁵ (Lozada & Gómez, 1984), tornándose en una de las “herramientas de los gremios magisteriales para no confiar en las promesas del gobierno; de reacción frente a sus brutales represarías (sic) y de exigencia por condiciones mínimas del profesorado” (Adida, *Periódico*, N° 3 de mayo de 1972: 8). Situación que en cierto grado ha sido aprovechada por los gobiernos y los distintos grupos con pretensión de dominio del maestro, para proponer permanente y frecuentemente todo tipo leyes, normas y formalismos, apoyados en el “reformismo educativo tal como se manifiesta en los numerosos proyectos políticos de los dirigentes; que expresan la relación entre los grupos sociales y en especial entre los sectores dominantes” (Le Bot, 1979: 114).

El Tercer Congreso de la Fecode (1963), propuso el “Plan Neiva, cuya meta sería unificar los objetivos nacionales ante la grave situación que afronta la educación nacional y el personal a su servicio [respecto a los educadores numeró]: 3°. cancelación de salarios, primas, pensiones, prestaciones atrasados; reajuste salarial y 4°. aprobación del estatuto profesional del educador” (Fecode, *Comunicado*. 1965: 26).

Este último punto, pese a los constantes ‘ires y venires’, entre las protestas y las negociaciones en las que se establecía como dinámica “discutir y discutir intensamente sobre la problemática educativa; para concluir de acuerdo con las pretensiones del gobierno y recibir promesas al por mayor” (Coral, 1980: 90), las estrategias harían parte de las propuestas de las diferentes instancias sociales para “ampliar el sistema educativo a toda la población; el

⁴⁵ Ver: Lozada & Gómez (1984). *Organización y conflicto en Colombia*. En su texto describen la frecuencia, tamaño, duración y volumen de la actividad huelguística del magisterio de educación primaria en Colombia para el período 1968-1978.

mejoramiento cualitativo del sistema escolar; el aumento progresivo del presupuesto nacional para educación; emplear el planeamiento científico en la educación y la expedición de un estatuto docente” (Cristancho, 1984: 48). Esto debido, entre otras situaciones, más que al “escalafón, como posibilidad de promoción [en la carrera estuvo], cerrada desde el año 1976 a 1979, [adicionalmente, tener la esperanza de que estableciese] un régimen disciplinario, defensa y el respeto a los derechos para el magisterio” (Peñuela, 2008: 18) (V. Cuadro 6).

Lo anterior demuestra la proveniencia de la profesión docente en Colombia como resultado entre las problemáticas de las políticas educativas nacionales y la aún indeterminada delimitación de un estatus de la actividad docente, la cual comenzaba a exhibir sus primeras muestras e intenciones de consolidación de estatus de profesión a partir de la ‘planeación científica’, la organización gremial, las presiones internacionales y el auge de la planeación y el desarrollo de la educación nacional.

El Primer Congreso Extraordinario de Fecode, celebrado en Medellín (1969), en el discurso inaugural su presidente declaró: “Debemos hacer un replanteamiento del gremio, los maestros debemos fijar como metas, los intereses del pueblo y el papel histórico del maestro en la reconstrucción social. Un proceso organizativo con planeación de objetivos máximos de aspiraciones populares; y unos mínimos que contengan las reivindicaciones inmediatas del gremio” (*El Colombiano*, 9 feb. 1969: 5).

Entre lo popular y lo individual, se conformará el ejercicio de gobierno sobre el docente. A través de esta relación, se intentaría constituir un estatus sobre él que comprendiera la regularización de la profesión, la formación, la carrera y el salario. Pero la regularización de este recurso se involucra en las cuentas de las instancias internacionales y nacionales, como recurso para la implementación de políticas sociales de las agencias internacionales, los gobiernos, la Iglesia, federaciones y sindicatos. Es decir, el educador, como recurso para el desarrollo económico, social y político del país, fue el recurso que se intentó formalizar a partir de los planes, de las metas ‘máximas’ y ‘mínimas’ del diagrama político de instancias, de la aplicación pragmática de los saberes de las disciplinas científicas y de la implementación de modelos de desarrollo sobre el docente, los alumnos y la sociedad.

Pero ahora fijará la estrategia política en la producción de efectos cada vez más subjetivos: dirigirá la sofisticación de sus tácticas hacia una “educación que sea global y permanente. Ya no se trata de adquirir, aisladamente, conocimientos definitivos, sino de

prepararse para elaborar, a lo largo de toda la vida, un saber en constante evolución: es *aprender a ser*” (Faure & otros, 1973: 16). Y el educador debe serlo también.

Las anteriores políticas docentes muestran, por una parte, un sujeto atravesado por: mecanismos, procedimientos y técnicas de gobierno, disciplina e instrucción moral, ser mediador entre el individuo y la sociedad, estar planeado y planeando en permanente realización como recurso para el desarrollo de sí y de su sociedad, procedimiento último que, a partir del plan, del currículo, le fundamenta un umbral de positividad en la renovada veracidad del aprender, para poder ser, como nueva verdad empírica de su práctica sometida al diagnóstico, a la ejecución y a la evaluación que torne veraz su ser y su práctica, el reconocerse como profesión, esto es, definido por un “régimen especial para regular las condiciones de ingreso, ejercicio, estabilidad, ascenso, y retiro de las personas que desempeñan la profesión docente. (Colombia. Decreto n. 2277 de 1979: Art. 1); sus delimitaciones son: formación, carrera y salario; una ocupación formal.

Y, por otra parte, ahora será un sujeto social formado en técnicas de poder que pretenderán que domine determinados valores sobre sí mismo y sobre la masa social, acerca de la cual ha de intentar formar “el hombre completo: científico, técnico y ciudadano” (Faure & otros, 1973: 7); un hombre hecho resultado de los valores y de las técnicas disciplinarias, mediadoras-socializadoras y formadoras de sí mismo como recurso y de los otros como posibilidad de formación para sí, como meta completa educativa de ser.

Ya el maestro es un tipo de dispositivo o aparato social en el cual se concretarían el instruir, el mediar y la generación de sí y del otro como recurso de la planeación individual y colectiva, debería ser un humanista científico, tecnológico y ciudadano: un ‘educador completo’. Un sujeto formado bajo el régimen y una tecnología del individuo de la sociedad liberal que, entre el modelo de sus tareas, además de la labor de apaciguar multiplicidades, tiene la de normalizar individuos para la vida en sociedad, de mediar para la seguridad y la prevención de lo perverso y dañino al colectivo social. Ahora se esmerará en formar para el ‘ser completo’ de los sujetos, el cual es el renovado “objetivo común a todos los sistemas de educación y a las políticas nacionales explicitarlo en objetivos propios de cada país, formulando estrategias, medios para alcanzarlos y traduciendo esas estrategias en una planificación” (Faure & otros, 1973: 17)

El objeto de la educación será un educador que forme sujetos y se asuma a sí mismo como recurso social. Es un tecnólogo social que forma en los otros un hombre de capacidades

científicas, tecnológicas y ciudadanas. Es la sumatoria de todo aquello habría de dar, como resultado de su labor, el completo ‘aprender a ser’ docente, lo que algunos, desde varias décadas atrás, denominan como el logro anhelado de la *profesión docente*.

CAPÍTULO 4 DEL CIBER-ANTROPO DOCENTE, EL AGENTE CULTURAL Y EL GESTOR PROFESIONAL DE COMPETENCIAS

4.1 Del ciber-antropo docente

Podríamos afirmar que sobre el mar poblacional de las políticas docentes navegan distintos navíos que, por diferentes condiciones y coordenadas, intentan asegurar no solo la nave de sus conceptos, saberes y poderes, sino imponer su orientación y límites a las demás naves. Es decir, las distintas instancias como naves procuraran asegurar las condiciones de sus postulados e imponer los límites de la docencia sobre los otros.

Los pilotos convocados por el interés y la voluntad de gobernar de la docencia no se cansarán de insistir en delimitar, formalizar, orientar e inducir las actividades del mar docente hasta pretender un ay otra vez, su gobierno. Las instituciones más disímiles formularán sus estrategias y tratarán, intentarán implementar sus tácticas para disputar con otras la imposición de aquello y no de lo otro, un sí aquí y un no allá. Un campo de fuerzas que intentaría imponer una orientación, una dirección sobre el círculo de la lucha y su verdad.

Atrevemos a decir que el culmen de la docencia, tanto para unas como para otras instancias imperantes, fue alcanzar la formalización de la profesión. Esto está en consonancia con la definición de demandas singulares hechas ahora al docente: “Acompañar la evolución social y política, la evolución técnica y económica” (Faure & otros, 1973: 28); el modelo social de sujeto educador debería apoyar el esfuerzo social de potencializar la ciencia y la tecnología, la democracia y la cultura. El educador tendrá entre las funciones el coadyuvar a la formación de las dimensiones humanas, científico-técnicas, económicas y ciudadanas.

Como nuevas relaciones políticas anuncian los límites de la profesión docente. Su actividad ahora no solo estará conformada por la capacidad de enseñar o de educar, deberá ahora formar a través de aprendizajes, comienza a despedirse del cuadro conformado por la profesión. Por lo tanto, su labor consistirá en acompañar la producción del “hombre completo; un ciberantropo” (Faure & otros, 1973: 233). Ya no es, únicamente un educador como recurso de currículos, planes y programas para el desarrollo, ahora sus acciones deberán apoyar la adaptación de sí frente a las capacidades de “observar, experimentar, clasificar, expresar, escuchar, intercambiar y dialogar datos informacionales bajo el entrenamiento del método científico” (Faure & otros, 1973: 235).

La tecnología de poder para la formación del docente varía, deberá transformarse, tornarse en modelo de formación de sí mismo y apoyar sus alumnos en el aprendizaje. Lo indicado fue el cambio del enseñar, del educar por el aprender: “el aprendizaje, *learning*, ha de predominar sobre la enseñanza, *teaching*. El aprendizaje es un principio de contigüidad, de necesidades, de motivaciones, de interrelación de prácticas y contenidos entre los media y las tecnologías integradas al sistema de relaciones como vehículos del conocimiento” (Faure & otros, 1973: 205). En cuanto a la enseñanza, está referida a los contenidos, la repetición y memorización⁴⁶.

La docencia debería hallarse en correspondencia con las tecnologías sociales de información como conjunto de procedimientos fundamentados en los aprendizajes, en la formación de un educador como un sujeto eficaz que pueda “utilizar un mínimo de recursos para lograr el máximo de objetivos” (Selowsky, 1969: 12). Que los sujetos socializados sean ahora acompañados por sus propios mecanismos y estrategias de formación de sí como modelo de ‘hombre ciberantropo’. Ya el docente, no ocuparía el único lugar como medio para la economía política, como recurso para el desarrollo y el progreso social del individuo; sino que ahora se le indica cómo acompañar el ‘aprender a ser’ de los otros y cómo coadyuvar a los aprendizajes y destrezas científico-tecnológicas, en correspondencia con los contextos comunicacionales, informacionales y culturales. Su objetivo será, entonces, formarse y, en algunos casos, convertirse en ‘formador de formadores’ para individualizar, mediante la tecnología y su

⁴⁶ Sobre la relación entre la educación, la enseñanza y el aprendizaje, ver: ZULUAGA, Olga & otros. (1988). *Educación y pedagogía: una diferencia necesaria*. “El currículo obstaculiza la pedagogía porque la priva de su relación con otras disciplinas y ciencias. Aún más la pareja enseñanza aprendizaje derivada de la psicologización de los procedimientos de enseñanza en el aula, al tener solo en cuenta el aprendizaje como conducta, expresada en términos de habilidades, destrezas y comportamientos hace omisión del discurso pedagógico y de los procesos de conocimiento que se llevan a cabo en los saberes específicos” (p. 6).

simultaneidad y, a su vez, totalizar y masificar los aprendizajes por la penetración comunicacional de los mensajes⁴⁷.

Por profesión docente, se trata de políticas más complejas que los viejos mecanismos, procedimientos y estrategias de la disciplina cristiana, más que de las relaciones de mediación entre el individuo y la sociedad, más que del establecimiento de contenidos disciplinares aplicados sobre el cuadro curricular para el desarrollo de planes y programas. Se trata ahora de formar y accionar un docente que desaparece mucho más, en tanto la sociedad establece como medida de su acción el acompañamiento a las ciencias, a la tecnología, a la democracia y a la cultura de sus ciudadanos.

Si es del lado de las agencias internacionales, de los gobiernos y de la sociedad civil se asume que sus educadores tengan como “necesario e indispensable cualquiera que sea su nivel de desarrollo, el utilizar a gran escala la tecnología educativa, en otras palabras, las tecnologías intelectuales post-mecánicas” (Faure & 1973: 41). Se asiste, por lo tanto, a la formación de un sujeto docente informacional, a la pretensión de una política docente desde el tiempo y el espacio de las tecnologías educativas, al educador como ‘sujeto soberano del decir’ ya desaparecido, desde mediados del siglo XX, le será formulada la mutación de agente de transmisión de contenidos por el de acompañante del consumo de los aprendizajes.

La actividad docente estará dada por su capacidad de motivar y acompañar destrezas científicas y tecnológicas. Ya no es el disciplinar ni el decir para alfabetizar, civilizar o socializar, ahora deberá enseñar, educar, y se le suma acompañar, capacitar, orientar y formar. Ya no es el repetir contenidos o ceñirse a la planeación y el currículo, sino estimular y motivar la individuación del sujeto en su ‘aprender a ser’ como práctica de sí mismo y en el uso masivo y totalitario de las tecnologías de la información y la comunicación.

En este proceso, a la acción del docente como propiciador y estimulador del aprender de sí y como provocador de aprendizajes en el alumno, le son sugeridas como prácticas del espacio escolar el “uso de películas videocassettes, que orienten programas ampliamente, la difusión y duración de los actos de aprendizaje, las redes de radio, de televisión con o sin cable que favorecen el desarrollo de un *soft-ware* mejor integrado y más diversificado, que como didácticas evolucionen y se renueven fácilmente” (Faure & otros, 1973: 194).

⁴⁷ Sobre tecnología educativa en Colombia, ver: MARTÍNEZ; NOGUERA & CASTRO. (2003). Currículo y modernización. Cuatro décadas de educación en Colombia. Ed. Cooperativa editorial magisterio. Bogotá.

De este modo, sus prácticas deberán estar más cerca de posibilitar la creatividad y la imaginación que la aproximación al contenido de los conocimientos, los currículos harán parte de las metodologías de acompañamiento y adaptación “al espacio en su mayor dimensión y al tiempo en su medida mínima” (Faure y otros, 1973: 30).

Para el nuevo mundo científico-técnico de la comunicación, el docente informacional deberá transmitir los sucesos de conocimiento desde cualquier lugar del planeta, local y global, deberá esforzarse por sintetizar ‘el espacio en su mayor medida’ y el tiempo en su ‘medida mínima’, deberá acompañar la adaptación y la generación de nuevas actitudes, ya no a la escala de la duración, ni de la memorización de los largos contenidos para el plan que propicie el desarrollo y el progreso, sino sobre la espontaneidad y simultaneidad de los avances, de la tecnología como herramienta en la actividad educativa del ciber-antropo docente. En últimas, un educador formado a la medida de “un mundo caracterizado por la espontaneidad y la permanencia de la comunicación” (Faure & otros, 1973: 30).

Entre el tiempo y el espacio de los objetos y los sujetos de aprendizaje, aparece la “formación de los educadores del futuro” (Faure & otros, 1973: 15). Este tipo de docente debería comprender: primero, que el maestro deberá tener en cuenta que “ya no se trata de adquirir conocimientos definitivos, sino de prepararse para elaborar, a todo lo largo de la vida, un saber en constante evolución, de *aprender a ser*” (Faure & otros, 1973: 16). Segundo, que el maestro es acompañante de sus estudiantes, en tanto posibilitador del “despliegue completo del hombre en su riqueza, en la complejidad de sus expresiones y sus compromisos: individuo, miembro de una familia y de una colectividad, ciudadano y productor, inventor de técnicas y creador de sueños” (Faure & otros, 1973: 16), por lo tanto, ya no sujeto soberano del ver, saber y decir. Tercero, que la “diversidad de naciones y culturas, sus opciones políticas y grados de desarrollo, aspiraciones, problemas, tendencias deberán converger hacia un mismo destino” (Faure & otros, 1973: 16). Cuarto, que el maestro compartirá la democracia como ejercicio de la “educación, no solo ampliamente impartida, sino repensada tanto en su objeto y en su gestión en la que cada hombre se realice plenamente y participe en la construcción de su propio porvenir” (p. 16), y finalmente, que el ‘aprender a ser’ como acto de educar, debería corresponderse a la información y la comunicación, a la tecnología y la cultura, como nuevo espacio gubernamental del docente y del alumno.

Al docente, además de estar formalizado para el gobierno disciplinario, también se le agregan: la socialización del estudiante, la mediación como recurso del currículo entre el sujeto y el colectivo social, el recurso de planes y currículos y ahora, otra forma de la docencia, el gobierno del otro a partir del acompañamiento desde procedimientos y estrategias informacionales y los aprendizajes y la comunicación.

Ya no es solo agente para la disciplina del cuerpo y mediador de la relación entre el individuo y la sociedad, además, estimulará la “educación vivida por cada uno, y dirigida simultáneamente al desarrollo científico-técnico de la sociedad para la realización del hombre” (Faure & otros, 1973: 20). Por un lado, su lugar como docente será acompañar los aprendizajes de cada sujeto y, por el otro, los avances de la ciencia y la tecnología rebasarán las prácticas de enseñanza por los aprendizajes ofrecidos, por la información y la comunicación, por los *mass-media* y por los ordenadores que se posicionarían como mejores, más extraordinarios y sofisticados recursos políticos para condicionar individuos y sociedades.

Afirmamos, por lo tanto, que la pieza educador, desde las instancias sociales imperantes, se formó a partir de la imposición del aprendizaje como estrategia dominante de las prácticas docentes y de las tecnologías educativas, como tácticas gubernamentales de la comunicación que se orientaron hacia dos efectividades políticas: la primera, las tecnológicas que condicionarían la individuación de los sujetos en la formación de su saber desde las prácticas informacionales de aprendizaje; la segunda, desde el efecto tecnológico de los aprendizajes que tendrían a su vez la masificación privilegiada del consumo comunicacional de la educación como mensaje informacional.

Desde éstas y otras situaciones, se anunciaba la ‘revolución científica y tecnológica’: al docente se le formalizará como posibilidad de acción educativa y para apoyar los aprendizajes individuales y masivos de las esferas comunicacionales. En ello consistiría la gubernamentalidad docente del ‘aprender a ser’, con las formas de un humanismo científico-tecnológico del aprendizaje y los procedimientos de la tecnología educativa como medio de consumo masivo de información y comunicación. Frente al primero, “el hombre y su pleno-ser como humanismo definido por todo lo que la ciencia y la tecnología continuará aportándonos de nuevo en el dominio de los conocimientos sobre el hombre y el mundo” (Faure & otros, 1973: 33), con relación a la segunda, la tecnología, deberá “aplicar sistemáticamente la ciencia, el conocimiento

organizado, a sus tareas, prácticas y concretas, permitiendo no solo comprender mejor los procesos objetivos que le rodean, sino asegurar la eficacia de su acción global” (p. 33).

Ya no se tratará solamente que el maestro garantice la disciplina y la moral social, que asegure el crecimiento y dominio de las fuerzas naturales y productivas, que regule y haga funcionar los sujetos sobre planes sociales. Se refiere a que estimule y posibilite aprendizajes, que motive y oriente el contacto con construcciones sociales como la ciencia, la tecnología, la democracia y la cultura.

Si a partir del docente como medio, se observa la desaparición de la soberanía del docente –como sujeto que enseña y dice–, por la suplantación del currículo que, como cuadro del programa disciplinar, que por los contenidos y tiempos instrumentalizaban al docente y su enseñanza orientada en la forma del plan y del programa tornándolo en recurso, ahora, le fue impuesta a la docencia una figura *informacional* para la cual los aprendizajes de la “era científico-tecnológica implican la movilidad de los conocimientos y la renovación de las ‘innovaciones’.

La enseñanza debe ser un esfuerzo menor a la distribución y al almacenamiento del saber adquirido así como prestar mayor atención al “aprendizaje como método del aprender para el aprender a ser” (Faure & otros, 1973: 35). Para ello, los procedimientos políticos propuestos al docente serán la didáctica de la “motivación como clave de toda política educativa moderna; de la investigación permanente bajo la sed de aprender, la libido sciendi” (p. 35), entendida como la “capacidad del docente de estimular y completar los conocimientos durante todo el curso de la vida, para ello, reducir la duración de los estudios, las iniciaciones teóricas y las experiencias profesionales, de tal manera que la teoría se conjugue con la aplicación práctica” (p. 36).

El conjunto de las prácticas docentes deberían contribuir a la finalidad de la educación “no tanto preparar jóvenes y adultos, sino suscitar permanentemente el deseo de aprender, a reinventarse y a renovarse constantemente, entonces la enseñanza habrá de devenir cada vez más aprendizaje” (Faure & otros, 1973: 40). El lugar del docente no es, pues educar ni decir, será el posibilitar, el estimular al otro, a aprender para ser, una política docente de la orientación y la compañía del individuo, del estímulo del aprender a ser, en la que el sujeto maestro de la actividad pedagógica se diluye entre la tecnologización comunicacional.

Y toda esta red de reformas en las políticas educativas estableció como base el aprendizaje y el ser. Una renovada tecnología política del individuo y la colectividad: gobierno de

los sujetos tanto por su individualización tecnológica, como por su consumo *informativa*. Al docente le será asignado formarse y constituir prácticas desde las bases y herramientas de los conocimientos científico-tecnológicos, no solo para las reformas educativas, sino por la mutación en los fines de la docencia: de educador a acompañante de los aprendizajes del aprender a ser de los sujetos.

Esta propuesta aclaraba para los países del tercer mundo que como “sociedades agrarias, la educación deberá proveer la transmisión de prácticas profesionales, tradiciones y valores. No se plantean problemas particulares, distintos de problemas sociales, políticos y religiosos” (Faure y otros, 1973: 28). Esto no representa más que la delimitación de un lugar en el mundo, que según las agencias internacionales, sería el de ser proveedores de materias primas y consumidores de tecnologías, en el cual la frontera y función de la educación estaría en el gobierno social, político y religioso, pese a las intenciones de “ser una nación resuelta a industrializarse; a transformar una sociedad tradicional no muy uniforme en una nación moderna de crecimiento económico dinámico” (Atcon, 1966: 3).

El Plan Atcon⁴⁸ concluía que la gran necesidad del país era la “capacitación de hombres especializados, con iniciativa, imaginación y conocimientos técnicos en los más diversos campos del conocimiento y del esfuerzo humanos; y los necesita más urgentemente que las máquinas y que los préstamos” (Atcon, 1966: 73). Estudios realizados en el país sobre la relación entre economía y educación destacaban que “las principales barreras al desarrollo económico colombiano es la falta capacitación de su mano de obra; un aumento en la educación representa no solo desarrollo económico sino desarrollo integral, una sociedad más justa y humana” (Urrutia, 1972: 69). Al presentar al Congreso del Proyecto de Ley sobre el Estatuto General de la Educación en Colombia el Departamento Nacional de Planeación y el Ministerio de Educación Nacional postularon: “hasta dónde es posible que el 14% de la población con formación específica sea capaz de llevar a rastras a los marginados del sistema educativo, progresar ellos mismos y hacer crecer la nación” (Colombia. Decreto n. 223, 1972: 26).

⁴⁸ Plan Atcon: “fue diseñado en Estados Unidos para modernizar y estandarizar la formación profesional en América Latina, y asegurar las competencias laborales requeridas por las empresas multinacionales. Este plan, de 1961, patrocinado por el Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento (BIRF), el Banco Mundial y la Organización de Estados Americanos (OEA), promovió la organización de la docencia universitaria ‘por departamentos’, concentró la formación básica y humanista de todas las carreras en una sola Facultad, ‘de Ciencias y Humanidades’, y promovió la enseñanza ‘por objetivos’ conductistas”. (FLÓREZ OCHOA, Rafael. Hacia una nueva cultura educativa. En: Revista educación y pedagogía Vol. XVIII N° 44. Enero-abril de 2006).

Del ‘personal docente’ el Departamento Nacional de Planeación y el Ministerio de Educación describía que: “el 46,3 % de los maestros está debidamente formado; el resto 53.7 % carece de formación especializada para este nivel” (Colombia. Decreto n. 223, 1972: 34) que: “las necesidades de capacitación y perfeccionamiento son inmensas e imprescindible la formación de los profesores de educación primaria y media en la universidad” (p. 35). Afirmando que, en las actividades del docente, “el estudiante es un agente pasivo, dedicado a escuchar y a memorizar, lo que hace que no se profundice y estudie” (p. 35). El problema del educador nacional en tanto las metas sociales sería que, “los maestros contribuyesen al estímulo de la ciencia y la tecnología en las grandes masas de la población” (p. 41), considerando prioritario, “conocer, dirigir prudente y sabiamente al educador” (p. 44), desde formas de gobierno que definirían “como condiciones de ingreso y ascenso en el escalafón la capacitación profesional, los títulos, el perfeccionamiento, la experiencia, el tiempo de servicio y cursos que determine el magisterio” (Ley n. 14 de 1971a, Art. 1).

Aquel diagnóstico técnico y científico del Gobierno se formularía y posteriormente se derogaría en el Decreto n. 223 de 1972, ‘Por el cual se dictan disposiciones sobre escalafón del personal docente y se establecen derechos, deberes, estímulos y sanciones del mismo’; que estableció como requisito de para el ingreso al escalafón el grado de normalista o licenciado, en una carrera magisterial de catorce categorías, con ascensos, basados en tiempo de trabajo, experiencia y títulos.

La unificación del estatuto al escalafón anterior fue rechazada por los gremios educadores (Hoyos, 1972: 5); entre las razones fueron: en las categorías más altas escasos maestros quedarían escalafonados, “por su formación y carrera no hay un solo educador en las categorías 13ª y 14ª; en la 12ª hay uno y en la 11ª hay ocho, que no son maestros sino funcionarios del ministerio” (p. 5); no se consultaron instancias pedagógicas nacionales como tampoco harían parte representantes del gremio de maestros; los requisitos para ascensos e ingresos no tuvieron en cuenta la desvalorización de la profesión docente frente a otras profesiones mejor pagas; y finalmente, se desconocía la realidad colombiana al ser prácticamente imposible contar con normalistas o licenciados en los rincones más alejados del país (Hoyos, 1972: 230; Carvajal, 1985: 249).

Para ejemplificar la situación, los maestros del Instituto Nacional Piloto ‘Nicolás Esguerra’, analizaran el Estatuto docente del decreto 223 de 1972, a partir de la realidad de dos

docentes, uno licenciado en educación y el otro, profesional de otra área. Al primero, lo llamarán ‘Juan Pueblo Clausurado’, al segundo, ‘Rapón Albatros Garrullo’; la ‘moraleta’ que deducirán de estos dos casos frente al Estatuto docente fue: “en vez de estudiar y perfeccionarse en su carrera profesional, señor licenciado, estudie una carrera de cinco años; así ganará mucho más mensualmente y el gobierno lo premiará con tres años, además para efectos de escalafón” (Puig y Zuluaga, 1974: 237).

Para el gremio de maestros las causas de estas situaciones tendrían diferentes niveles: uno internacional “que hace parte de la política trazada por lo monopolios norteamericanos, que acomodan sus intereses en el país a través de la OIT, el FMI, no es un hecho aislado que ‘reformar’ la educación hacen parte de facilitar una intensa penetración y dominación culturales” (Puig y Zuluaga, Fecode, Boletín N° 14, 1974: 243); y otro nivel, situado en “una educación nacional científica y al servicio del pueblo; no siendo los educadores dóciles instrumentos de tecnologías ni de currículos” (p. 251).

En cuanto al modelo científico y tecnológico, al cual dirigió sus acciones la sociedad y orientando las políticas educativas hacia la conformación de instancias de implementación de políticas fueron creados los Institutos Nacionales de Enseñanza Media (INEM) –centros de fortalecimiento de la enseñanza media científico-tecnológica–; se desarrolló el Plan Atcon o Plan Básico sobre la Educación Superior en el País, se reorganizó el bachillerato o enseñanza secundaria en académico, pedagógico, industrial, comercial y agropecuario, se intentó dinamizar las campañas nacionales de alfabetización, programa ‘Simón Bolívar’. Acciones, entre otras, por medio de las cuales se pretenderán hacer imperar el modelo tecno-científico de la nación.

En este contexto es demandado y formulado en el país el ‘ciber-antropo’ docente o el modelo de hombre educado colombiano. Este sería un eslabón más de la serie de invenciones en los procedimientos o de las tecnologías políticas de gobierno de la docencia. Como política docente singular exhibe el uso de unos conceptos y propone unas prácticas docentes ahora apoyadas en postulados científicos, tecnológicos, ciudadanos y culturales que debían ofrecer al hombre de los aprendizajes lo que le será exigido como posibilitador y orientador informacional.

Una sofisticada tecnología de poder intentó definir los fines estratégicos y los medios tácticos para gubernamentalizar la docencia por medio de la aplicación social de la ciencia y de la tecnología con el intuito de colocar al docente como posibilitador y acompañante del aprender a

ser de los ciber-antropos, como nuevas figuras sociales, ahora sobre el escenario de las prácticas docentes basadas en tecnologías educativas como nueva forma de *aprender a ser*, y de aquel modo estar en el mundo info-comunicacional.

Frente al “Proyecto de Ley por el cual se dicta el Estatuto General de la Educación” (Colombia, 1971) que definió como fines de la educación la “ciencia, la cultura, la filosofía, la economía, la tecnología, la organización social para contribuir a la formación del hombre educado como transformador consciente y responsable de su sociedad” (p. 24), asemejaba al ‘hombre completo’ propuesto por las agencias internacionales, al hombre educado colombiano; al establecer como fin de la educación colombiana “la capacitación para elegir una profesión, prepararse para ejercerla y progresar continuamente” (p. 24); y como “actividad de la docencia, dirección, administración y supervisión de instituciones educativas en la consejería y orientación de los educandos, e igualmente la investigación, el planeamiento y la programación educativa y la dirección y ejecución de programas” (Colombia. Decreto n. 223 de 1972. ‘Sobre el Estatuto Docente’, Art. 2).

Modelo que los gremios magisteriales rechazaron al describir que el Estatuto docente propuesto no era más que una réplica del modelo ofrecido por las agencias internacionales y una versión inconsulta del Gobierno: “réplica a los demagógicos y antiprofesionales e ilegales Decretos del Gobierno, mal llamados por él ‘Estatuto Docente’, los diversos sectores educativos han producido serios estudios que ponen de relieve lo absurdo e inconveniente de los mismos para la profesión docente” (Fecode, 1972: 178). Las objeciones realizadas por el gremio magisterial fueron entre otras: “estratifica más [el escalafón], careciendo de flexibilidad necesaria para el paso de un nivel a otro, según experiencia y estudios. [...] la profesión es inalcanzable. [...] No tiene en cuenta el potencial de capacitación y especialización pedagógica” (p.179).

El gremio magisterial, en su análisis de 10 años de labor sindical, consideró como “papel político del educador colombiano: dos tareas principales: la crítica científica y permanente al actual sistema educativo y la fuerza gremial y social de presión” (Fecode, 1971: 349). A nivel gremial se expresó su oposición a la versión del docente tecno-burócrata propuesto por los poderes imperantes de un ‘hombre educado colombiano’, instrumentalizado y tecno-científico que delimitó la “actividad educativa centrada en el aspecto formativo e informativo, ya que la educación tiene como medios la capacidad de observación; el estímulo al pensamiento y el

proyectar acciones de transformación; es una actividad de fines individuales y comunitarios; dinámica y creativa” (Colombia. Decreto n. 223,1972: 67).

Que la formalización de la actividad como *profesión*, propuesta en el Decreto 223 de 1972, no se correspondió más que al efecto manifiesto que escondería estrategias y tácticas para imponer una lógica liberal tecno-burocrática sobre el educador, en tanto, política de gobierno de la profesión docente desde modelos económicos y administrativos de carácter científico-técnico.

Las instancias magisteriales se opusieron no solo a partir de la defensa y las reivindicaciones de la actividad docente desde la lucha por derechos prestacionales, condiciones y ambiente de trabajo, de escalafón, de traslados y reubicación, salud, etc.; sino además colocando que: “la lucha de los educadores es la lucha del pueblo colombiano; que educar un pueblo es liberarlo del yugo de la ignorancia y la explotación” (Fecode, 1972: 171).

La Federación Nacional, frente a la situación del magisterio, expresó su satisfacción después de la derogación del “Proyecto de Ley: Estatuto General de la Educación” (Colombia, 1971) que definía como fines de la educación la “ciencia, la cultura, la filosofía, la economía, la tecnología, la organización social para contribuir a la formación del hombre educado como trasformador consciente y responsable de su sociedad” (p. 24). Es posible observar una relación entre el ‘hombre completo’ propuesto por las agencias internacionales y el hombre educado colombiano; así como el establecimiento de las estrategias educativas: “la capacitación para elegir una profesión, prepararse para ejercerla y progresar continuamente” (p. 24). Estas políticas educativas entre el hombre educado colombiano y la delimitación de una educación desde principios científicos y tecnológicos como fines formales imperantes, fueron una de las condiciones de emergencia para la formulación de un estatus de profesión docente en el país.

Sin embargo, este ‘ciber-antropo’ docente no es más que una de las fuerzas en lucha por imponer una formulación y una práctica sobre la docencia. Los inicios de los años 1980, exhibirán otras situaciones que recaen sobre el magisterio, entre otras: el “Estatuto de Seguridad” (Colombia. Decreto 1923 de 1978), por el cual se otorgó autoridad a la justicia penal militar sobre cualquier perturbación en la orden pública, teniendo por perturbación, la libre asociación, la participación en manifestaciones callejeras. Ésta fue la manera como se afianzaba la ‘democracia’ a partir de la doctrina de la seguridad nacional, aplicada a las diferentes dictaduras en los países latinoamericanos. Frente a tal situación la Federación Colombiana de Educadores (Fecode), en su XII Congreso Nacional en el año de 1982, denunciaba: “al amparo del Estatuto de seguridad se

violaron los derechos humanos, se institucionalizó el asesinato y el encarcelamiento de dirigentes regionales magisteriales” (Fecode, 1982: 9). Y simultáneamente, pese a que “los maestros registraron entre 1970 y 1980 el mayor número de huelgas en el país ni el movimiento huelguístico, ni la lucha democrática lograron una coordinación y una dirección política que pudiese colocar al movimiento magisterial a la ofensiva frente a la escalada represiva desatada por el Estado” (p. 11).

En cuanto las instancias imperantes propugnaban el modelo de ‘hombre educado colombiano’ y sobre el lanzaban la consigna: “solo si cambia el educador; cambiará la educación” (El Espectador, Comentarios, 1972, febrero 25: 5), las organizaciones magisteriales postulaban que se “debe replantear la táctica sindical, en tanto el papel del educador como trabajador de la educación, debe tener una mayor participación en las luchas populares” (Fecode, 1982: 19), denunciaron como continuos, los problemas laborales del magisterio, el “caótico estado en materia prestacional, el recorte o la negociación de los derechos laborales, democráticos y profesionales” (Fecode 1972: 27), y se exigió a los gobiernos la “institucionalización del concurso como mecanismo de vinculación de los docentes a la educación oficial y a sus diferentes cargos, para que deje de estar en manos del gamonalismo y de los jefes del partido” (p. 28).

En el XII Congreso Nacional de Educadores fue propuesto “que se discuta la política oficial de los gobiernos y se tracen directrices al movimiento por una nueva pedagogía en Colombia; un gran foro nacional donde participen académicos, universidades, asociaciones cívicas por la defensa de la educación pública” (Fecode, 1982: 21). De igual manera la Federación consideró que aquello denominado como *dignificación de la profesión*, el estatuto de profesión docente (Colombia. Decreto n. 2277 de 1979) “aunque formalizó la profesión; no [consagró] ninguno de los derechos democráticos de carácter sindical y político que tradicionalmente le han sido conculcados al Magisterio, ni implicó un cambio sustancial en sus condiciones de vida y trabajo” (Carvajal, 1985: 261). Que el estatuto “recoge aspiraciones muy sentidas por los educadores en materia de escalafón y carrera docente y fija unas condiciones de ingreso, permanencia y retiro del servicio educativo que por lo menos le facilitan a los maestros unos instrumentos de defensa contra la arbitrariedad y el abuso de las autoridades” (p. 261).

La formalización de la profesión también significó para la Fecode que “aparte del sistema de escalafón, es una derrota de las más represivas y antidemocráticas disposiciones contempladas

y la recuperación de las pocas prerrogativas existentes desde varios lustros atrás pero que sucesivas administraciones venían desconociendo arbitrariamente” (Fecode, Declaración, 1979, 14 sept.).

Observado al detalle, tanto las instancias imperantes cuanto las organizaciones magisteriales coincidían en mudar la actividad del docente de una ocupación moral y social a una formalización de la actividad docente desde el carácter de profesión; tanto así que, en las resoluciones del congreso pedagógico de la Federación celebrado el año de 1982, una de los puntos registrados fue que “no se castigue o penalice la mala conducta o el mal comportamiento del docente; sino la ineficacia profesional” (Fecode, 1982: 29).

Como se puede verificar, la ruptura con el docente moral, con el docente medio social y con el docente recurso, se daría como sumatoria de prácticas de una tecnocracia científica y tecnológica que, tanto para sindicatos, para gobiernos y para la sociedad civil, debería estar unida a los límites de la formulación de la eficacia de una profesión docente como acompañante del modelo científico-tecnológico de la sociedad.

Desde otro lugar, quizá menos visible, se trataba precisamente de la oposición a la instrumentalización científico-tecnológica, a la no aceptación de la actividad docente subordinada a las disciplinas científicas y su metodología para el enseñar basada en la observación, en la experimentación, en el análisis y en la cuantificación. Esto es, un docente técnico, del programa, del currículo y del examen, como prácticas imperantes del *aprender a ser*; que no solo facilitaría la colonización de la pedagogía por parte de las disciplinas aplicadas a la educación, sino que reduciría el acto de enseñar a la práctica sicologizante de las conductas, de los comportamientos, de las capacidades, de las destrezas, de las habilidades, etc., es decir, la de relación entre la psicología, el conocimiento y el aprendizaje como renovada relación entre maestro/alumno. Que desde la sociología, limitaba el acto de enseñar al carácter de fenómeno social, de relación de la tradición entre la sociedad de los viejos a los individuos jóvenes, que proponía la educación desde la reducción de la relación política entre Estado y educación, esto es, a la administración educativa como relación entre el maestro y el Estado. También opuestos a la administración que tornaba la educación en problema financiero y de gestión, en asunto de administración y gobierno, que colocaba al maestro en administrador o directivo de la relación que ya poco fue pedagógica.

A estos aspectos y, otros, se opusieron los maestros, a una relación instrumental para la cual eran simple prolongación tecno-científica de la sociedad y del Estado o agentes implementadores de sus objetivos y medios. De su parte, propusieron una relación más amplia con la sociedad, que abarcase al maestro, a la escuela, a la sociedad y a la cultura. Este último punto, que para una historia política de la docencia tuvo un auge en la propuesta alternativa del educador como agente cultural, será el que analizaremos en el siguiente subcapítulo.

4. 2 El trabajador de la cultura

Quien enseña anuda, espera o desea a veces anudar entre sí mismo y quien o quienes lo escuchan un lazo, que es el saber común, de la herencia, de la tradición, lazo que puede ser también de reconocimiento personal o de amistad. Sea como fuere, entre su poder y su saber transmite una enseñanza en la filiación a un orden de saber y de poder.

Foucault, 2010: 40.

La cultura vuelve a tornarse en la expresión de aquel pedagogo sombrío, escaso y difícil de reconocer. En el XII Congreso Pedagógico Nacional el año de 1982 aparecería con la denominación: “maestro-trabajador de la cultura; de compromiso pedagógico con las masas populares, que desarrolle en el estudiante el espíritu creador, investigativo, crítico, que aprenda junto con sus estudiantes, que incorpore experiencias nacionales y universales” (Fecode, 1982: 42).

Este educador cultural fue opuesto a la concepción del maestro tecno-científico: “la respuesta del magisterio debe ser coherente y contundente; frente a los grandes planes nacionales e internacionales que elaboran una docencia como un ejército de técnicos” (Fecode, 1982: 42); que como vimos, guardaba como objetivo un educador producto y efecto de principios como: “una educación para la libertad, la participación, la democracia, el trabajo y el desarrollo, el cambio y el futuro” (Restrepo, 1986: 16). La concepción del maestro tecno-burócrata alejaba a los docentes del objeto y el hacer de la enseñanza como práctica pedagógica, acercando la docencia hacia una actividad realizada por “cualquier profesional puede enseñar: abogados,

religiosos, ingenieros, médicos, estudiantes universitarios, deportistas sobresalientes entran a competir con el normalista o licenciado” (Tamayo, 1986: 44).

La concepción del docente como trabajador de la cultura propone una tarea distinta: primero, “despertar inquietudes y hacerse a instrumentos para desarrollar un amplio *Movimiento Pedagógico democrático y Popular*” (Fecode, 1982: 42). Para esto sería necesario, primeramente, “rescatar las diversas corrientes pedagógicas que en el seno del magisterio vienen cobrando fuerza de manera natural” (p. 42). Segundo, “involucrar a los maestros de todos los sectores oficiales y privados, rurales y urbanos, preescolar, primaria, secundaria, universitarios; estudiantes, padres de familia; investigadores y todos quienes aporten a nivel de la educación”. Tercero, “elaborar su propio proyecto pedagógico, que enfrente la política educativa del gobierno y contribuya a la liberación nacional” (p. 43). Cuarto, “arrancar del gobierno la adopción de aspectos centrales de las propuestas pedagógicas que se elaboren por parte del magisterio y el respeto a las escasas garantías democráticas existentes en la educación” (p. 43). Y quinto, “celebrar un Congreso Pedagógico Nacional que aborde aspectos básicos de la política educativa: Mapa educativo, Reforma curricular, Educación contratada, Capacitación docente, Problemas pedagógicos y propuestas alternativas” (p. 46).

Como instancias de implementación de las iniciativas anteriores fue propuesto la creación de un comité de prensa y propaganda con la finalidad de “atender la comunicación con el magisterio y la opinión pública en general encargados de llevar a cabo un programa radial “La voz de los educadores” (Fecode, 1982: 57), así como los siguientes vehículos de comunicación: el periódico “El educador colombiano” (p. 58); la revista “Educación y Cultura” (p. 58), los boletines de prensa de publicación continua “Fecode informa” (p. 59). Así como la formación del “Centro de Estudios e Investigaciones Docentes CEID” (p. 47), herramientas para la “promoción y desarrollo del magisterio, los sectores educativos en general y el movimiento por una pedagogía y una educación democrática” (p. 47).

Sobre la actividad docente se propuso “la capacitación gratuita en tiempo laborable, apertura de cursos superiores de profesionalización; que los currículos permitan el análisis de la realidad en el aula” (Fecode, 1982: 44) y, el “rechazo a la utilización demagógica de programas de tecnología educativa como la educación a distancia; la alfabetización por radio y televisión, etc.; usados para eximir al Estado de su responsabilidad, y cuyo costo se descarga sobre los hombros de los estudiantes” (p. 44).

Éste sujeto del ver, del saber y del decir de la cultura propuso como objeto, como concepto, como metodología y como práctica: la pedagogía, manifestación que los poderes imperantes intentarían invisibilizar y acallar durante décadas. La discontinua y poco anunciada historia local de la docencia en el país insistía nuevamente en constituirse a partir de la conformación de una pedagogía de la cultura. Por lo tanto, la conformación del ‘movimiento pedagógico colombiano’ corresponde a la insurrección contra un saber y un poder basado en la obsesión de pensar y actuar sobre la elaboración de una pedagogía nacional.

Desde “una mirada del docente sobre sí mismo” (Tamayo, 1986: 48) que incluía como ejes el rescate de su hacer, a partir de su práctica pedagógica y el involucramiento horizontal de los agentes pedagógicos nacionales –maestros, intelectuales, investigadores, universidades, organizaciones magisteriales, movimientos sociales, etc.–, en la elaboración de un proyecto pedagógico educacional nacional, así como la búsqueda establecer los medios de acción del modelo cultural, en disputa frente a las políticas educativas nacionales y que se oponía a la formulación de un docente instrumental y tecno-científico que, como hemos dicho, concebía la formación como el proceso de selección y preparación del maestro como recurso especializado de la educación y la carrera centrada en la acción y ejecución de la planeación curricular, esto es, “una concepción que equipara educación con capacitación para el trabajo, entrenamiento o desarrollo de aprendizajes efectivos, que sería la finalidad asignada desde una ingeniería de la educación” (Martínez, 2004: 18) o de las ciencias de la administración.

El Movimiento Pedagógico Colombiano surgió de un rechazo y un rescate. El primero, desde la oposición a la delimitación del docente como un “recurso humano y físico de los establecimientos educativos” (Colombia. Decreto n. 1443 de 1970. Art. 1. ‘por el cual se autoriza la integración de servicios docentes y administrativos’; y Decreto 223 de 1972 ‘Sobre el Estatuto Docente’), un rechazo, a la reforma curricular pretendida por los gobiernos que tenía como objetivo “lograr la actualización y ampliación de conocimientos de los maestros sobre los contenidos, métodos y técnicas de la educación en el nivel de la educación media” (Colombia. Decreto n. 004 de 1970. Art. 2. ‘por el cual se organiza el Centro Nacional de Perfeccionamiento Educativo). Tales propuestas fueron rechazadas por sus principios instrumentales que reducían al maestro a simple técnico curricular y administrativo, haciendo de la actividad docente una labor técnica.

Y un rescate por movilizar el esfuerzo de los agentes magisteriales al intento de las formulaciones educativas que intentaban silenciarlos. El Movimiento postulaba el valor de la actividad magisterial a partir de la cultura como práctica pedagógica, esto es, como elaboradora de saberes propios y en contexto, maestros sujetos de saber y agentes culturales que propusiesen sus prácticas desde la resignificación epistemológica de la actividad (Rodríguez, 2002: 7; Tamayo, 2006: 102; Zuluaga, 1987: 8) en la cual los docentes fueran actores sociales y colectivos que darían “mayor sentido a su quehacer” (Mejía, 2006: 290).

El *Movimiento pedagógico*, posibilitaría la emergencia histórica de un maestro como sujeto frente a sí mismo y en pugna a los modelos imperantes. Rescate también, que incluyó la participación horizontal de los movimientos sociales, intelectuales y de más actores sociales en la construcción de proyectos pedagógicos alternativos.

Pero más allá del rechazo y el rescate, el *Movimiento* “lanzó a los maestros a las puertas de las facultades de educación. Ya no como objeto sino como potencia, como capacidad de ser afectado por muchas relaciones de la más diversa índole que le dan a conocer su potencia y límites” (Zuluaga, 2002: 314); al proponer también: “1. La producción de un saber específico; 2. Relación con otros saberes; 3. Relación con el hombre público y 4. Relaciones con su deseo y cotidianidad” (p. 314).

El lugar del maestro como trabajador de la cultura involucraba, por lo tanto, la constitución de la profesión a partir de la conformación de su lugar propio, constituido por su práctica pedagógica como saber y de poder, en tanto: “1. Reflexión del papel cultural del educador y el conjunto de relaciones en las que se encuentra involucrado. 2. Búsqueda de alternativas pedagógicas. 3. Estudio y discusión colectiva a nivel pedagógico y político. 4. Contribuir a fundamentar y orientar la cualificación de los docentes” (Tamayo, 2006: 104).

El papel cultural del educador implicaba que los maestros asumiesen la *práctica pedagógica*⁴⁹ como desafío epistemológico y estrategia de resignificación de la labor frente a la sociedad y los gobiernos, esto es, la “definición de conceptos ‘borrosos’ y poco claros como el propio concepto de pedagogía, pues se trataba de rescatar su carácter básico y fundamental de la pedagogía como práctica propia del maestro” (Zuluaga, 1987: 8). O sea, la opción de rescate epistemológico de la actividad docente a partir del concepto de práctica pedagógica que además

⁴⁹ Sobre el concepto de práctica pedagógica V. Zuluaga, 1987; Zuluaga y otros, 2003. Además del Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia: <http://historiadela practica pedagogica.com/>

de oponerse a la práctica instrumentalista de la enseñanza, enfrentaba de manera crítica las reformas de las políticas educativas, lo cual significó que como movimiento, los docentes se tornarían en agenciadores de saber. Esto es, a partir de la definición de un quehacer con límites epistemológicos precisos, con herramientas teórico-pedagógicas propias y demarcación de la práctica pedagógica como lugar natural para la expresión del sí y del hacer docente, de sus relaciones con los saberes y disciplinas específicas, y con la sociedad.

Al proponerse la práctica pedagógica como práctica cotidiana del docente, sistematizada y analizada, al docente se posibilita tornarse en agente de saber. La enseñanza como relación pedagógica intenta rescatar al maestro del instrumentalismo y se le inscribe en una relación epistemológica y política con su práctica pedagógica diaria; como agente de la enseñanza, el docente conformaría saberes a partir de su actividad en el aula y la pedagogía como discurso relacional con los demás saberes específicos, la pedagogía como “disciplina que conceptualiza, aplica y experimenta los conocimientos referentes a la enseñanza de saberes específicos en las diferentes culturas. Se refiere tanto a los procesos de enseñanza propios de la exposición de las ciencias, como al ejercicio del conocimiento en la interioridad de la cultura” (Zuluaga et al, 1988: 8).

Desde el saber, la práctica pedagógica sería elevada por el docente como instrumento epistémico a través del cual “enfrenta sus conocimientos pedagógicos frente al discurso de las teorías o de las ciencias y el instrumento que utiliza es el método de la enseñanza” (Zuluaga, 1987: 20), ni planeador ni ejecutor, ni orientador ni acompañante científico-técnico, establece relaciones entre los conocimientos y las demás disciplinas generando saber, a partir de la enseñanza como *práctica pedagógica*.

Como trabajador de la cultura la *práctica pedagógica* representa para el maestro la resignificación epistemológica de la actividad, en tanto: a). La pedagogía no se reduce a una concepción instrumental de la enseñanza; b). Posibilita alternativas que respondan a la exigencia de plantear métodos de enseñanza de acuerdo a las particularidades históricas y culturales de los contextos entre los cuales interactúa con su saber-hacer; c). Reconoce la adecuación -enseñanza-, de las demás disciplinas en las diferentes culturas; d). El docente no es simplemente trasmisor instrumental de conocimientos inscrito como simple elemento del sistema educativo, sino que es primer depósito para configuración del saber en una práctica cotidiana repleta de acontecimientos, de métodos y conceptos (Zuluaga, 1987: 49).

El valor epistemológico de la actividad docente se basaría en la práctica de la pedagogía que como proceso de saber-hacer conformaría el *umbral* (Bachelard, 1981), de la práctica discursiva del maestro que no se obtiene por la acumulación indefinida de conocimientos, sino por el tipo de producción de racionalidad ligada a la enseñanza como experiencia, a su sistematización, sin alejarse de la imaginación y la percepción del sujeto, de su saber y de su contexto.

La diferencia, por lo tanto, entre práctica pedagógica como saber-hacer propio del maestro se diferencia de la educación como proceso de trasmisión y como técnica disciplinar de socialización de los sujetos en la cual el docente se vale de la enseñanza como saber de texto y contexto social propio, esto es, de conceptos y métodos, la práctica pedagógica como instrumental propio del trabajador de la cultura propondría “que si el hombre se forma en la escuela, esa formación tiene lugar a través de la enseñanza de los conocimientos y de la relación maestro alumno” (Zuluaga, 1987: 67) es decir, a partir de la enseñanza como método y de la pedagogía como relación de saber en los textos de las demás disciplinas y en los contextos sociales.

Como trabajador de la cultura el concepto y la *práctica pedagógica* posibilita a la actividad docente la opción de conformar saber, lo cual sería vía para rescatarse de las condiciones históricas que marginan socialmente al maestro, de liberarse de aquel círculo que ubica tanto la disciplina pedagógica como la actividad docente en una profesión como intelectual subalterno (Zuluaga, 1987).

Como trabajador de la cultura se pretendió que el docente se torne en soporte de un saber circunscrito en la práctica de su hacer, con ello, producir un alejamiento del constructo enseñanza-aprendizaje que instrumentaliza al maestro, por una nueva relación entre “escuela-sociedad, enseñanza-ciencia, pedagogía-cultura, formación-conocimiento-cultura, como elementos teóricos que permiten a la actividad docente la construcción de un saber específico y un lugar resignificado en la sociedad y de su labor” (Zuluaga, 1987: 78), permitiendo: “recuperar la pedagogía como teoría del quehacer del maestro y de la escuela. En el fondo, [el maestro] trata de tornarse en una fuerza cultural, viva y creativa” (Fecode, 1986: Editorial).

Como propuesta el maestro trabajador de la cultura exhibe “un saber y un poder docente no esencialmente militante, crítico en la recuperación de los procesos de saber que ocurren en la

enseñanza” (Zuluaga, 1987: 8), sino, el “lugar propio de la profesión docente” (p. 9), estrategia de saber para la re-significación de la actividad docente de cara a los gobiernos y la sociedad.

Rescate epistemológico de la profesión a partir de la delimitación de la pedagogía y su práctica como objeto y método de la práctica del maestro, donde la “práctica sindical no continuase reducida al trámite de quejas, reclamos y una agitación en la que solo participan pequeños grupos de activistas. [...] En esta dirección la Federación y los sindicatos filiales deben promover y apoyar resueltamente el estudio e investigación de los problemas educativos” (Rodríguez, 2002: 34).

Entre la formulación de la profesión docente y el trabajador de la cultura se situaría la pieza docente como sujeto gubernamental en disputa, el decreto de profesión docente (2277 de 1979) y el Movimiento Pedagógico Colombiano (1982), escenifican la pugna por la definición de la docencia, por el gobierno del sujeto posibilitador de aprendizajes o del sujeto de la enseñanza como agente de la práctica pedagógica y agente cultural.

Como agente cultural el *Movimiento Pedagógico*, tanto al nivel de los saberes como de los poderes fue aquel tipo de “insurrección, en primer lugar y ante todo, contra los efectos de poder centralizadores que están ligados a la institución y al funcionamiento de un discurso científico organizado dentro de una sociedad como la nuestra” (Foucault, 2001: 23).

Las políticas docentes del agente cultural intentarían producir una insurrección de los saberes sometidos, desprenderse de la instrumentalización de los poderes dominantes, –agencias internacionales y gobiernos–, hacia la elaboración e implementación de saberes y políticas docentes locales, en contexto epistemológico, político y social propio.

4.3 Del gestor profesional de competencias

Tú que no eres, cuando termines este viaje llegarás a ser.

Anónimo.

En este apartado analizamos las condiciones políticas por las cuales en las dos últimas décadas determinados órdenes de saber y estrategias de poder conformaron una política docente desde la gestión del aprendizaje como nueva ética gubernamental de competencia de sí y de los demás.

Para la formulación de este *gestor de los aprendizajes*, renovadas políticas docentes harían parte de toda una red de objetivos y tácticas exigidas no solo de los saberes y las corporaciones multilaterales a los gobiernos y de estos a los maestros, sino que se traducirán en una serie inacabada de exigencias para, y de los individuos, de competencias en las cuales el docente ha de tornarse en prestador de servicios educativos que por un lado, además de formado deberá estar evaluado, certificado y acreditado, por lo tanto, debe poseer la ‘garantía comercial’ de la calidad de servicio educativo a prestar y consumir. Y de otro lado, aquello produciría en el sí mismo docente, urgencias por competir, por actualizarse y ofrecerse como individuo emprendedor y competente en la gestión de los aprendizajes. Varios acontecimientos resaltarían la emergencia de este profesional de la gestión de competencias:

Primero, desde los saberes la tecnología económica de los sujetos como bien de servicio y renta, más allá del trabajo y el capital se interesa por el análisis y las formas de conducir el deseo marginal y el valor de consumo de los individuos por bienes intangibles como el aprendizaje y la formación como modalidades prometedoras de libertad y poder de los individuos (Brunner, 2000; Coombs, 1971, 1985; Friedman, 2002: 85; Hayek 1997: 320; Schultz, 1968: 56; entre otros autores).

Segundo, desde las agencias multilaterales (BM; BID; FMI; OEA; Oecd; OEI; Unesco; etc.), instancias nacionales (gobiernos, organismos de la sociedad civil, ONGs, los sectores empresariales, fundaciones, etc.), estimulan la producción permanente conocimientos como un bien de competencias sociales e individuales, así como, la relevancia de los docentes en la formulación e implementación de políticas educativas como pieza central en la dinámica de alimentadora de nuevas conductas para el crecimiento económico individual, nacional y global. En Colombia son ejemplos instancias como *Empresarios por la educación*, *Todos por la educación*, *Fundación Compartir*, entre otras, las cuales proponen para las políticas educativas, renovadas tecnologías políticas de gestión ubicando a la docencia en pieza central de la economía de gobierno educativo.

Tercero, desde las políticas, la conformación de una compleja red de relaciones entre la gestión y el control de las prácticas docentes que procuran incitar, motivar, hacer participar en la arena de las competencias el nicho provechoso de satisfacción de los individuos por acceder a los privilegios de la educación como bien de consumo y promesa que contribuiría al alcance de una vida feliz y de confort.

Hasta cierto grado, hemos demostrado que los saberes no representan las grandes demostraciones de los contenidos de la ciencia o del conocimiento, que los saberes docentes no se corresponden, por lo tanto, ni a una teoría, ni a una ideología, ni al modo como una sociedad se representa a sí misma, sino a una y otra más de la hechura de discursos y prácticas discontinuas, a maneras de hacer orientadas por fines y medios, modulados por la reflexión y la implementación permanente de unas tecnologías sociales e individuales, reformadas constantemente por otras, que obedecen a prácticas políticas conformadas entre sujetos, instancias, estrategias y tácticas, esto es, que no existe la docencia que existen tantas formaciones de la docencia como voluntades políticas pretendan imperar en el gobierno social.

En este sentido, aquello que describen las políticas de competencia son racionalidades políticas por las cuales se pretende que la participación de los docentes genere “los máximos efectos al menor costo posible” (Castro, 2004: 417), que el objetivo es producir modalidades de políticas docentes no solo para conducir, sino para incitar a conducirse a sí mismo, a multiplicar el consumo de la educación como un bien⁵⁰ ofertado y dando lugar a las condiciones de existencia de una masa de consumidores del bien intangible que representa la educación.

La emergencia de esta figura docente como gestor profesional de las competencias exhibe por tanto, una nueva discontinuidad para la historia presente de las políticas docentes, se trata ahora de la multiplicación de autonomía como la capacidad de adquirir aprendizajes y competencias para la gestión de sí y como desempeño de iniciativas e innovaciones frente al colectivo.

La formación del docente dependerá de los resultados obtenidos en evaluaciones periódicas de competencias, de sus logros propios, si es su carrera, será evaluado de acuerdo a los resultados de las pruebas de los estudiantes, definidos a partir de estándares internacionales, si es de su salario, tiene relación directa con la escala de incentivos, estímulos, premios o exclusiones. La “formación, desempeño, experiencia y competencias; son atributos esenciales que orientaran el ingreso, permanencia, ascenso y retiro del servidor docente; buscando con ello una educación con calidad; un desarrollo y crecimiento profesional” (Colombia. Decreto n. 1278 de 2002. ‘Estatuto de Profesionalización Docente en Colombia’, Art. 1), la profesionalidad fue definida, entonces, por la capacidad y el esfuerzo por gobernarse, por gestionarse, en la adquisición y el

⁵⁰ Sobre la consideración de la educación como un bien, cfr.: Hayek, F. A, 1978: 376; Schultz, 1968: XV.

logro de competencias como nueva demanda y oferta de sí y los otros, como expresión y demostración de competencia individual, de desarrollo y crecimiento profesional.

El lugar del docente estaría ocupado por la función de prestación de un servicio educativo en la medida en la que la educación se torna en “bien de consumo de supremo valor y de inversión” (Hayek, 1997: 107), en la cual el docente interviene prestando un servicio de ‘calidad’ para la competencia social del consumidor educativo.

Renovado papel de gestor de consumo de la educación que obedece a un conjunto de condiciones por las cuales se calcula, prescribe, organiza, realiza y relacionan instancias para la construcción social de un sujeto profesional que gestione la educación como bien de oferta y demanda, como opción y vía de obtención de competencias sociales para cada individuo. Su labor exige ahora que el “encuentro entre maestro y discípulo sea para guiar, para orientar en un momento donde lo fragmentado y disperso llegue a adquirir un carácter integrado de competencias de formación que supere la fragmentación y el sin-sentido” (Grinberg, 2008: 26).

Desaparece la figura del maestro como sujeto de la enseñanza, del docente para los procesos sociales de la educación, del ciber-antropo de la tecnología educativa, del trabajador cultural que privilegió su hacer desde la práctica pedagógica, hacia una figura sombría, el gestor profesional de las competencias como bienes de aprendizaje, el cual comprende como principios: desde la formación, una “vocación de servicio; [...] de desarrollo de proyectos donde los docentes puedan hacer innovaciones pedagógicas, de investigación e implementación de nuevas estrategias” (Compartir, 2014: 209). Gestionar aprendizajes e innovaciones de sí y de los otros, como elementos de formación docente como principios que lo conduzcan a la ‘excelencia’, al anhelo de alcanzar la promesa de obtener títulos, certificados, constancias de asistencia, etc., que como *passwords* sociales faciliten el acceso a los escenarios de competencia económica, cultural y social que agencien el consumo individual de educación como modelo de bien ético y social deseado que debe ser privilegiado por el maestro y los individuos.

La micro-economía, el mercado y la publicidad son ahora los saberes convocados y orientadores, provocarán en los individuos el deseo y la satisfacción de consumir, aún a través del crédito, se esforzarán en ofertar que la “educación es el bien social máspreciado, si no el medio más potente para alcanzar el bienestar individual y colectivo” (Bruner, 2000: 18), contribuirán a orientar el consumo educativo para la vida, el ser y el vivir juntos (Unesco, 1996), será necesario ahora “Replantear la educación: ¿Hacia un bien común mundial?” Unesco, 2015: 2),

replanteamiento que consiste en “ampliar las miras y fomentar el aprendizaje a lo largo de toda la vida. Lograr que las niñas cursen la enseñanza primaria es fundamental, pero debemos seguir ayudándolas durante toda la enseñanza secundaria y después de ella. Debemos centrarnos aún más en los docentes y los educadores como factores de cambio en general” (p. 4), el paso de la educación al aprendizaje implica la mudanza de la política expansiva como derecho de todos, a la competencia de los aprendizajes en la adquisición de bienes de aprendizaje. Renovado régimen de estrategias y medios que el gestor profesional de competencias ha de promocionar como formación permanente para sí y los otros como factor de cambio central y general.

El gestor de competencias representa el agente de la estrategia y la táctica de mercado de la educación y el aprendizaje como productos y cosas, y los sujetos como acciones. Es fin y medio de tecnologías de poder, modelo de gestión permanente de sí, de un currículo infinito y su producción académica permanente, será ejemplo del *aprender a conocer; a lo largo de toda la vida* como exigencia de formación individual y continua, pero también, gestiona a los otros, los motiva y estimula para el *aprender para vivir juntos; para aprender a ser* (Unesco, 1996: 96). Lo cual quiere decir que para éste agente las políticas docentes que delimitarían su hacer le delimitan sus prácticas en la conformación como dinamizador de la “desconexión creciente entre la educación y el mundo laboral, sometido a rápidos cambios que reconsideran el nexo entre la educación y el desarrollo de la sociedad, a los nuevos modelos de conocimiento y de transferencia de aptitudes que requieren formas nuevas de reconocer, validar y evaluar el aprendizaje” (Unesco, 2015: 11), para las cuales la educación será ahora, un “bien común y público [...] del conocimiento, de adquisición, validación y utilización común a todas las personas como parte de una empresa individual, social y colectiva” (p. 11).

El ahora ‘documento norteador de la educación en Colombia’: “Tras la excelencia docente” (Compartir, 2014) definió que “el maestro es núcleo de la excelencia educativa en Colombia” (p. 6), que para el crecimiento de la nación “evidencia importante es la calidad docente sobre el aprendizaje de los estudiantes del país” (Compartir, 2014: 70). De esta manera, no son lugares soberanos de Gobierno, ni el Estado lo que interesa, ni las instancias ni disciplinarios ni socializadores ni tecno-científicos, ni culturales, sino la relación gubernamental que incita en los sujetos el deseo de aprendizaje como gobernarse a sí mismos, que la educación y los aprendizajes ofrecen el límite mínimo de los poderes sociales instituidos y el máximo posible de los gobiernos individuales, un “proceso necesario para adquirir conocimiento; un medio tanto

como un fin; una práctica individual tanto como una empresa colectiva. [...] una realidad multifacética cuya definición depende del contexto” (Unesco, 2015: 17). El consumo educativo, como la capacidad adquirir el *bien común* pretenderá hacer cumplir, a su manera, la promesa de autonomía individual planteada desde a ilustración.

Y aquello será condición de existencia del gestor de competencias en Colombia: si los docentes ‘están por detrás’ de la excelencia educativa del país, será por su intervención en el aprendizaje de los alumnos, por las pretensiones de imponer prácticas de un dinamizador de la educación desde los aprendizajes de la calidad, la excelencia y el crecimiento económico individual y social. Debe ser un gestor de sí mismo, de los conocimientos y de sus alumnos como consumidores y usuarios ahora la “función de los docentes y otros educadores, sigue siendo primordial para facilitar ese aprendizaje con miras a un desarrollo sostenible para todos” (Unesco, 2015: 37).

Deberán docentes y ‘otros educadores’ estimular la “creatividad y emprendimiento con miras a aumentar la competitividad” (Unesco, 2015: 41). Ahora su función está centrada en estimular en que “las competencias aumentan la capacidad de utilizar el conocimiento adecuado (información, entendimiento, aptitudes y valores) de manera creativa y responsable en situaciones dadas, para encontrar soluciones y establecer nuevos vínculos con los demás” (p. 41)

Como agente de la gestión mercadológica la actividad docente debe: primero, “promover una mayor valoración social de la profesión docente” (Compartir, 2014: 6), para ello, se recomienda el diseño de campañas publicitarias de “divulgación masiva ante los medios de comunicación con los objetivos de: promocionar la carrera docente [...] elevar el reconocimiento social a los maestros y promocionar la transformación sistémica de la docencia” (p. 313). Segundo, mejorar la atractividad y promoción de la actividad del gestor al “buscar que los mejores bachilleres accedan a la carrera docente” (p. 6). Tercero, “establecer estándares más altos en los programas de formación docente previa y en servicio (con énfasis en la práctica y la investigación de las calidad y la excelencia pedagógica)” (p. 6), lo cual suplanta la relación pedagógica y educativa, por la relación de consumo educativo apoyada por tácticas de publicidad y mercado que aseguran el consumo de aprendizaje por certificaciones y rankings nacionales e internacionales. Quinto, que la carrera docente se constituye a través de la evaluación continua y permanente, para ello, se debe “acompañar los docentes a lo largo de su carrera, representa mejorar la evaluación docente para lograr un mejoramiento continuo” (p. 6). Sexto, la

remuneración y los salarios dependen de “establecer esquemas atractivos de remuneración que incluyan los salarios, incentivos y premios monetarios y en especie” (p. 6).

De esta manera, las políticas docentes del profesional de la gestión de competencias se tornaría en la “experiencia privilegiada del exceso de las gubernamentalidades” (Foucault, 2010: 281), en tanto, su mejor elaboración demuestra, por ahora, la promoción propia de sí como gobierno consigo, en tanto su hacer, orientado hacia la competencia y libre elección de consumo. Modalidad de auto-gobierno como nueva ética de la satisfacción educativa de los individuos, por el consumo de los paquetes de aprendizaje y conocimiento, relación en la cual “la libertad debe ser continuamente producida y ejercitada bajo la forma de competición, los procesos económicos no son naturales, ellos no deben ser dejados libres, al azar, en las manos de Dios; al contrario, tales procesos deben ser continuamente enseñados, gobernados regulados, dirigidos, controlados”⁵¹ (Veiga-Neto, 2013: 26).

La docencia se torna, entonces, en la actividad profesional en constante promoción, evaluación y certificación, a través de tácticas políticas que la conducen por modalidades de “formación y capacitación permanente en asuntos tecnológicos, prácticas investigativas, temas psicológicos [...], en mejores oportunidades de formación, en tener espacios para la innovación pedagógica, en incentivos, estos espacios permitirían que los maestros convoquen y apliquen nuevas estrategias con efectos en el aprendizaje de los niños” (Compartir, 2014: 203).

El *docente de las competencias* es insumo y gestor de conocimientos como productos comunicacionales, informacionales y tecnológicos, como estimulador de los otros, cuidará de producir en sí mismo y en los individuos el procurar y desear como meta, el auto-gobernarse, “cuando la directora de la escuela me dijo: –yo le voy a descargar su horario un poquito para que usted se me pueda dedicar a este proyecto; me sentí independiente y feliz” (Compartir, 2014: 202). La modalidad que se conforma es la conducción de la educación, ahora aprendizaje como modelo de gobierno de sí, a partir de la gestión y control como modalidades de ‘independencia’ y promoción, como nueva libertad estratégica y táctica de ser y de vivir con los otros.

No se trata entonces de la libertad del *laissez faire, laissez aller, laissez passer*, sino de la práctica gubernamental, política, “consumidora de liberdade”(Avelino: 2011: 94), motivadora del

⁵¹“a liberdade deve ser continuamente produzida e exercitada sob a forma de competição, os processos econômicos não são naturais eles não devem ser deixados livres, ao acaso, nas mãos de Deus; ao contrário, tais processos devem ser continuamente ensinados, governados, regulados, dirigidos, controlados” Trad. Luis F. Vásquez Zora.

libre consumo, aún crediticio, tecnológico, virtual, de bienes de mercado, entre los cuales sitúa la educación, bajo el nombre anhelado de conocimiento, entre los cuales el docente es insumo y gestor de la libertad de consumir bajo la metodología de las prácticas de aprendizaje eficaz y competente, –veloces y furiosos, como una de las peores películas hollywoodenses–, de ahí que, las variadas temáticas mercadológicas de los innovadores y emprendedores conocimientos sean ofrecidos como mercaderías de aprendizajes rápidos y eficaces, parecidos más a paquetes publicitarios de viajes de placer y turismo.

Aprender a conocer para aprender a hacer y aprender para vivir juntos y así, *aprender para la vida y el ser* (Unesco, 1996; 96), conforman parte de las estrategias de conducción de la educación como un bien de consumo en el cual los individuos se reconocen y afirman que: “el conocimiento es quizás el principal bien que pueda tener un precio, pero los que no lo poseen frecuentemente no pueden reconocer su utilidad”⁵² (Hayek, 1978: 376), estrategia que deposita en el individuo su capacidad de educarse y ser competitivo como promesa de una vida exitosa, feliz y satisfactoria.

Por gobierno de la gestión de competencias, se instaura una tecnología de poder que no obedece solo a regímenes de órdenes económicos y jurídicos, sino a racionalidades políticas que se fijan como estrategia gubernamental el consumo de libertad del individuo, que él se gobierne a sí mismo en la producción de acciones en las que “cada uno haga de las circunstancias que le depara la vida, el empleo acertado de eventos que le confieran ventajas sobre los demás” (Hayek, 1997: 326).

En este sentido, el aprendizaje que gestiona éste profesional es aquel que ofrezca la posibilidad de constituirse en un sujeto de cualidades diferenciadas, intentará hacerse a unos aprendizajes que garanticen competencias singulares, ya no una expansión de enseñanzas para el colectivo y la sociedad, ni para el progreso, ni el desarrollo, en las que la práctica docente fue unificadora, educacional y escolarizante, ahora aprendizajes que sean usados para proyectar futuras situaciones que eviten el riesgo social que despierta un mundo de terror, de violencias e ilegalismos, de injusticia social, de precarización, de pluralidad, de diversidad, de inclusión y de exclusión (Unesco, 2015).

⁵² “knowledge is perhaps the chief good that can be had at a price, but those who do not already possess it often cannot recognize its usefulness”. Trad. Luis F. Vásquez Zora.

La potencia de las competencias se halla en la promesa de garantizar aprendizajes diferenciadores, que refuerzan la distinción del individuo, de su hacer, que represente a los sujetos un nivel de competencia social diferenciador, que ofrezca ventajas competitivas de sí sobre los otros. Es allí donde el docente es formulado como gestor, su actividad deberá multiplicar las diferencias competitivas, ofertar las vías diferenciarse y obtener utilidad económica y social, el maestro de las prácticas de gestión es aquel que promociona, que alienta, que estimula, que eleva, motiva o desanima el deseo por el aprender para conocer, para vivir juntos y para ser, será pues, un gestor de la existencia ‘autónoma’, plural y de diferenciación permanente, estará formado para dividir, para segmentar, ya no unifica bajo un proyecto identitario, sea de educación nacional, de institucionalización, o de currículo, ni cultura, ahora, estimulará actitudes, destrezas, habilidades y competencias para vivir consigo y con la sociedad. Mientras la educación se basó en las ofertas expansivas de letramiento y escolarización, el aprendizaje se basa en la demanda de sí y de los otros como condición de posibilidad en el ofrecimiento como servicio.

Para ello, más que un saber económico, jurídico, pedagógico o educativo se precisa del análisis del mercado y de su gestión: a quién educar, hasta dónde, qué debe enseñarse, qué técnicas emplear y cómo evaluar su utilidad y renta social (Hayek, 1997: 449), relaciones en las cuales, los gestores profesionales son simples árbitros, posibilitadores del juego realizado por él y la sociedad, su función es “es hacer algo que el mercado no puede hacer por sí mismo, es decir, nombrar, determinar, arbitrar y hacer cumplir las reglas del juego”⁵³ (Friedman, 2002: 27). Ya carecen de lugar soberano, no se les exige ver, saber, ni decir, estarán supeditados al estímulo y orientación del consumo del otro y la disposición de demanda y su uso.

Aquello no solo sitúa a los docentes en la libre competencia y a la educación en *bien supremo* del que cada quien, en la medida de sus ventajas y desventajas sociales ha de aprovecharse para librarse del “camino de servidumbre” (Hayek, 2007), tiene incidencias en la llamada ‘valorización de los profesionales de la educación’ como concepción de la actividad en insumo calificado y bien para el consumo educativo, en tanto, que como valor adicional “la educación eleva y diferencia las opiniones y gustos de los individuos, ofrece mayores posibilidades de consumo, diferenciación y mercado” (Hayek, 2007: 177).

⁵³ “to do something that the market cannot do for itself, namely, to determine, arbitrate, and enforce the rules of the game”. Traducción del autor.

Desde la figura del gestor o del arbitrador de las libertades de aprendizaje, el ‘docente’ debe nombrar, organizar, determinar, orientar, controlar, medir, posibilitar y hacer que las reglas del juego de los consumos de aprendizaje multipliquen no solo el acceso a los bienes educativos y culturales por parte de los individuos, sino que la gestión de los aprendizajes multipliquen maneras de ser para poder conocer, hacer y vivir.

Gestor y arbitro de prácticas de consumo de aprendizajes, de hacerlos más cercanos al goce de los sujetos y a su rentabilidad; que dependan de la libre elección y acción de los consumidores de la educación, –ahora, la formación es continua y permanente, para el docente y los consumidores-estudiantes, últimos, quienes asumen el lugar de quien ve y dice, ocupan el lugar del saber, su ética y disponibilidad política, son ahora quienes eligen, compran y usan.

Aquello que anunciábamos capítulos atrás, como la desaparición de docente por detrás de planes, programas y currículos, simplemente se realiza con el gestor profesional; de él no se esperará que diga, solo que arbitre, distribuya y en su mejor caso, proporcione para que la voluntad del otro consuma, sea indiferente o rechace.

La relación política se invierte, ya no intentará conocerse, prepararse así mismo para enseñar, educar y gobernar a los otros. Todo lo contrario, le será indicado conocer a los otros, a sus voluntades, a sus deseos, a las diferencias y consumos de aprendizajes para poder producir efectos de gobierno sobre sí mismo: “los resultados de los análisis estadísticos con las pruebas de desempeño de PISA 2009 indican que la diferencia fundamental entre colegios de excepcional y pobre desempeño es la calidad docente medida por la percepción de los estudiantes” (Compartir, 2014: 66). Es el gobierno de los otros quien determina, evalúa la ‘calidad del docente’ es pues, un producto consumido, calificado y valorado o no por los consumidores de aprendizajes.

Por lo menos hasta aquí, podemos concluir, que presenciamos la escuela sin escuela y el educador sin docente, esto es, un ‘docente’ que ha sido liberado de las disciplinas científicas, liberado del decir, liberado del enseñar, del educar, del socializar ya que quien asumirá el uso y cambio de aquellos valores o lo que puede escogerse, aprenderse y vivirse será el consumidor que los usa y consume para sí. Nueva arte, pues, de gobernar al ‘docente’ que gobernándolo menos, se le gobierna más, hasta ahora le es concedido gestionar, posibilitar y distribuir, es lo más parecido a un agente de logística, adicional a él, otros agentes ocupan su lugar, ahora se trata del “docentes y los otros agentes educadores” (Unesco, 2015: 17).

Y lo será porque está en juego la conformación de su propia libertad, esto es, las prácticas ofrecidas son las del gobierno de sí mismo como hacedor u empresario de iniciativas, de propuestas, de innovaciones, movido por la promesa de formación permanente motivado por estímulos e incentivos, sea desde el juego mínimo de la democracia escolar, sea por la gestión comunitaria de los aprendizajes o sea por su papel neutral como árbitro en la adquisición de conocimientos. Es ahora una figura política que multiplicará la nueva economía educativa de los individuos bajo las condiciones de regímenes “comunitarios, libertarios o pluralistas segmentados” (Miñana & Rodríguez, 2002: 2)⁵⁴, el ‘docente’ gestor profesional de las competencias es coercido porque en su propia voluntad, puede escoger y recrear su libertad innovadora y creativa sobre objetivos y medios que le son propuestos como prácticas y formas de participación basados en su propio empresarismo, porque ahora se halla sobre un espacio escolar en el que “es importante diferenciar entre aprendizaje, escolarización y educación. No toda escolarización es educación, ni toda educación, es escolarización, pero todo aprendizaje deberá estar situado y generar competencias. Al sujeto le es propio de preocupación la educación. Las actividades de gobierno son principalmente limitadas a la escolarización”⁵⁵ (Friedman, 2002: 86).

Limitado al espacio en el cual la educación se asemejará a la formación para la vida y los aprendizajes, y la escolarización al deber mínimo del Estado⁵⁶ que proveerá a los sujetos la

⁵⁴ Los autores refieren estos tres conceptos sobre los tipos de sociedades capitalistas basados en Leonardo Sánchez Ferrer. Las relaciones entre la gobernabilidad, democrática y el sistema educativo: un estado de la cuestión. En: Revista Iberoamericana de Educación. N° 12. Educación y Gobernabilidad Democrática. (1996), págs. 79-103. Quien define las tres categorías de educación en las sociedades capitalistas como:

-Comunitario: “sistema educativo formal el que ha de estar imbuido de ciertos valores comunes y transmitirlos por igual a todos los ciudadanos, independientemente de las creencias particulares que éstos -en realidad, los padres de los niños- profesen” (p. 91).

-Libertario: “sistema educativo formal ha de poseer un carácter más neutral y, a partir del respeto a todas las creencias, presentar las distintas variedades de pensamiento y cultura existentes en la sociedad para que los niños escojan por sí mismos; en este caso, la socialización democrática se produciría no tanto a través de la inculcación de valores comunes como de la exposición a la diferencia y el aprendizaje a partir de la libertad de elección” (p. 91).

-Pluralismo segmentado: “sistema educativo ha de reflejar la libertad de creencias de los padres, quienes deben tener derecho a escoger el tipo de educación que desean para sus hijos; la inculcación de valores democráticos en los jóvenes, aunque necesaria y deseable, no se haría tanto a través de la imposición por el Estado de ciertos contenidos educativos como de las propias iniciativas” (p. 91).

⁵⁵ “it is important to distinguish between ‘schooling’ and ‘education’. Not all schooling is education nor all education, schooling. The proper subject of concern is education. The activities of government are mostly limited to schooling”. Trad. Luis F. Vásquez Zora

⁵⁶Sobre el mínimo nivel de escolarización como deber del Estado, ver: Hayek (2002): “a stable and democratic society is impossible without a minimum degree of literacy and knowledge on the part of most citizens and without widespread acceptance of some common set of values. Education can contribute to both. In consequence, the gain from the education of a child accrues not only to the child or to his parents but also to other members of the society (p. 86). -Trad. Luis F. Vásquez Zora

posibilidad de ingresar al mundo del consumo, lugar donde el ‘docente’ será libre de actuar bajo las condiciones de la calidad, de la evaluación, de la certificación, de la formación continua y permanente, del estándar de desempeño: se corresponde a la figura para la cual “los proyectos de aprendizaje visualizan la transformación a largo (recibimiento de la recompensa) en corto plazo, producir satisfacciones inmediatas [la] sucesión de proyectos y más proyectos marca la continua producción de libertad”⁵⁷ (Veiga-Neto, 2013: 26).

Su práctica deberá sumarse al circuito intangible y deseado por los otros que proporcionan las formas determinadas de su existencia, tanto así que reclamará la reproducción en las escuelas de formas que certifiquen su control y garantía de auto-gobierno “creen que las evaluaciones continuas de desempeño son necesarias, [...] que deben ser consensuadas y elaboradas de manera conjunta entre directivos, docentes y padres de familia” (Compartir, 2014: 204).

Será libre de gestionar, esto es, de crear, de proponer nuevos aprendizajes, de trabajar en equipo o en red, pero deberá llevar la innovación al nuevo circuito del control y de la gestión. Desde cualquier actividad maximizará la competición como forma de autogobierno bajo la exigencia propia de tornarse competente, de hacer de su empleo una continua y permanente actividad en la que siempre le es necesario ofrecer más, perfeccionar continuamente su formación, ya que como empresario se “esfuerza con mayor profundidad para imponer una modulación de cada salario, en estados siempre meta-estables que admiten confrontaciones, concursos y premios extremadamente cómicos. El éxito de los concursos televisivos más estúpidos se debe a que expresan la situación de las empresas” (Deleuze, 1996: 249), tal como lo expresaba un docente en los premios compartir (2013): “llegó la visita de la Secretaría de Educación a felicitarme, aplaudirme, a ofrecerme como premio unos pupitres y unos computadores, ese día fue el más feliz, no estaba el rector, entonces mis compañeros se sintieron incómodos, empezó una cuestión muy fea y dolorosa para mí porque me atacaron, incluso recibí amenazas” (Compartir, 2014: 202).

No se entienda hasta ahora que realizamos una descripción simplemente para añorar o ingresar por la ventana aquello que ha salido por la puerta. Esto es, que esta política

“una sociedad estable y democrática es imposible sin un mínimo grado de alfabetización y de conocimiento por parte de la mayoría de los ciudadanos y sin la aceptación de un conjunto común de valores. La educación puede contribuir a ambos. En consecuencia, la ganancia de la educación de un niño acumula no solo para el niño o para sus padres, sino también a otros miembros de la sociedad”.

⁵⁷“Os projetos de aprendizagem visam a transformar o longo prazo (de recebimento da recompensa) em curto prazo, produzindo uma satisfação imediata. [a] sucessão de projetos e mais projetos, marca a contínua produção de liberdade”. Trad. Luis F. Vásquez Zora.

gubernamental, no produciría más que el resultado de un sujeto ideológico como gestor para el consumo de masas; del cual los ‘docentes’ serían agenciadores del consumo y consumistas.

Se trata de otra situación, de la formación de otros objetos y de otras gubernamentalidades, que encontraron que las relaciones entre “capital, trabajo y educación resultaban casi inútiles para explicar los incrementos sociales logrados hasta ahora” (Shultz, 1968: X), que lo que parece conformarse involucra relaciones complejas, que obedecen más a una tecnología política de formación de la ‘docencia’ basada en la manera de inducir saberes, en como las más variadas instancias sociales estimulan los sujetos sobre el fin que “las personas pueden acrecentar sus capacidades como productoras y como consumidoras, invirtiendo en sí mismas, y de las cuales la instrucción constituye su principal inversión” (Schultz, 1968: XIV). Es allí donde el docente se apela a la centralidad del docente, como agente de excelencia, a “su vocación y carácter se miden en su efectividad en el aula, por el valor agregado al desempeño en pruebas, por las credenciales educativas y las prospectivas futuras” (Compartir, 2014: 117).

Y lo que se propondría para las décadas siguientes, no sería más que aquello que Coombs (1985), describiría como la gran crisis mundial de la educación, la cual no anunciaría más que la era de los aprendizajes, esto es, no de enseñanzas, ni socializaciones, ni de los recursos y menos de la educación, se trata de la gubernamentalidad social de los sujetos por sí mismos, que “la educación fue demasiado estrecha y artificial para adaptarse a la realidades de la vida, pero que estaba de pie en el camino de la tan necesaria atención a otros modos de aprendizaje y también haciendo un flaco favor a la educación formal de sí mismo”⁵⁸ (Coombs, 1985: 20).

La educación como la conoceríamos en la modernidad, confirmaría su creciente obsolescencia y senectud, los currículos deben ya presentarse como conocimientos eficaces, prácticos y realistas, con ello, se marcaría también, el desajuste entre la educación y las necesidades de aprendizaje de los individuos y las sociedades; su relación con el empleo se modificaría, basado ahora en los empresarismos, en los emprendimientos propios; en los desafíos y metas de triunfo y éxito cargados ahora sobre sí mismos. Las desigualdades educativas multiplicarían la demanda de especialidades y la inversión de los sujetos en su propia formación continua y permanente, en la multiplicación de los aprendizajes diversos y específicos, para la cultura y la convivencia la oferta educativa, amplía su portafolio de servicios a sectores sociales,

⁵⁸ “education was not only much too narrow and artificial to fit the realities of life, but that it was standing in the way of much needed attention to other modes of learning and also doing a disservice to formal education itself”.
Trad. Luis F. Vásquez Zora.

ahora, de inequidad, a minorías, a grupos sociales diversos, etc. Las políticas de la docencia para el profesional de las competencias basaría sus fortalezas gubernamentales en la gestión de las diferencias y los especializados nichos de mercado educativo como estímulo y promesa educativa.

La relación formadora de la profesionalización como estrategia de gestión y control será acompañada de tácticas de carrera, que privilegian ahora la evaluación, los incentivos y los salarios a relevarse más por los estímulos y premios por los niveles obtenidos de competitividad que establecen la escala de excelencia, calidad o mala calidad docente.

Desde la gestión, la carrera docente es caricaturizada por el incentivo y el premio a los que se les otorga mayor importancia, en tanto, medida del buen desempeño, de las buenas prácticas, de la certificación y el reconocimiento (Compartir, 2014: 280), el informe, *Tras la excelencia docente*, postulará como carrera profesional docente “seis dimensiones: i) formación previa al servicio, ii) selección, iii) retención y promoción, iv) evaluación para el mejoramiento continuo, v) formación en servicio y vi) remuneración” (2014: 84).

La formación y la experiencia perderán relevancia por la importancia puesta al “carácter profesional que depende del desempeño de su gestión y de las competencias demostradas; [...] considerando el mérito como fundamento principal para el ingreso, la permanencia, la promoción en el servicio y el ascenso en el Escalafón” (Colombia. Decreto n. 1278, Art. 16), y por mérito y medida demostrada: el “ejercicio de la carrera ligada a la evaluación continua y permanente” (Art. 26), que son “por lo menos tres tipos de evaluaciones: a. Evaluación de período de prueba; b. Evaluación ordinaria periódica de desempeño anual; [y] c. Evaluación de competencias” (Art. 27).

La carrera sustentada hasta entonces por la formación, el tiempo de trabajo, la experiencia y la formación continua, es ahora reemplazada por la evaluación y el desempeño por competencias, a la manera de tácticas que certifican el conocer, el aprender y el hacer como “competencias de logro y acción, de influencia, de liderazgo y dirección, de eficacia personal, de actuación exitosa, cognitivas, de ayuda, servicio, y de méritos excepcionales” (Art. 35). Además, de las demandas de valores agregados de producción permanente de sí, de la “participación voluntaria [en las evaluaciones nacionales] de los docentes que pretendan ascender en el Escalafón” (Colombia. Decreto 1278 de 2002, Art. 35), para poder llegar a ser un docente innovador, competente, emprendedor y de excelencia.

Más allá de aquel cálculo de las tácticas de carrera profesional docente, hacen parte “incentivos, estímulos y compensaciones debidos a la especialización, la investigación y la innovación” (Colombia. Decreto 1278 de 2002, Art. 48). Lo cual no es más que la copia del libreto de reformas docentes recomendado las agencias multilaterales: Unesco, Oecd, BM, BID, entre otras, que actúan como los grandes orientadores de la política educativa mundial a partir de la década de 1980 “privilegiando la educación como instrumento principal para el crecimiento, económico y social” (Brunner, 2000:4), y orientando que “los docentes son importantes, en tanto las políticas de educación y formación deben centrarse en la atracción, la formación, la retención y los incentivos de los docentes eficientes” (Oede, 2009: 3).

Más que la conformación de ‘condiciones de valorización, de dignificación’ de política, económica y social del ‘docente’ lo que se intenta imponer sobre este sujeto es: la oferta y a la demanda de sí mismo desde un contexto que lo segmente de acuerdo a exigencias de otros por aprendizajes de sí y de otros situados en un contexto determinado, que le demandan no educar, sino posibilitar los “mínimo esencial de necesidades de aprendizaje”⁵⁹ (Coombs, 1985: 53). La políticas docentes de este profesional gestor de las competencias no son más que la singularidad y sofisticación de mecanismos y procedimientos que conforman la docencia como población específica de políticas de gestión de la sociedad.

Una gubernamentalidad que busca llegar hasta el estímulo de lo que el gestor debería realizar, desde los detalles más simples hasta los más diversos y complejos para el aprendizaje de la vida de sí como competencia en sociedad: “actitudes positivas; alfabetización funcional y aritmética; habilidades comunicativas; perspectiva científica y elementos para entenderlos procesos naturales en sus áreas; conocimientos y habilidades para el empresarismo; destrezas y habilidades para la participación democrática y ciudadana” (Coombs, 1985: 54).

Que éste mínimo esencial de aprendizajes agenciado por el gestor se torne que “las personas por sí mismas, deban ser sus propios agentes de cambio, con el aprendizaje como catalizador”⁶⁰ (Coombs, 1985: 58). Y este aprendizaje gira en torno a las “Competencias básicas, transferibles, y técnicas y profesionales”⁶¹ (Unesco, 2015: 41).

⁵⁹ “minimum essential learning needs” Trad. Luis F. Vásquez Zora.

⁶⁰ “people themselves must ultimately be their own change agents, with learning as the catalyst”. Tr. Luis F. Vásquez Zora.

⁶¹ “Competencias fundamentales: son la alfabetización y los conocimientos numéricos básicos necesarios para conseguir un trabajo con un salario suficiente para atender las necesidades cotidianas. Estos fundamentos son

El gestor docente se verá estimulado por la creación de una “nueva política de bonificación directamente atada al desempeño docente” (Compartir, 2014: 282), así como a “la creación de premios regionales (por ejemplo, mejor maestro de cada entidad territorial), la creación de premios grupales a nivel institucional (o a un grupo de maestros dentro de una institución) y la puesta en marcha de proyectos innovadores en docencia” (p. 287).

No deberá entenderse que el otoño de la educación se correspondería a la primavera del aprendizaje como nuevo objetivo y nueva verdad, sino como relación gubernamental específica que exhibe reglas de formación de un objeto y un sujeto gestor de prácticas situadas y aprendizajes aplicados a los renovados modelos del aprender para vivir. A partir de ahora, deberá invertir, formarse, endeudarse, aún durante toda su vida, para tornarse a sí mismo y frente a los demás en sujeto agenciador de prácticas de excelencia, de habilidades, de destrezas y de competencias, hasta ganar premios, ya que como modelo de gestor reconoce que “el aprendizaje es un proceso permanente que abarca todos los años, desde la más tierna infancia hasta el final de la vida”⁶² (Coombs, 1985: 20).

Si nos hemos tomado el trabajo de la descripción anterior es porque consideramos que aparece una discontinuidad como renovada verdad, que más que ideologías y condiciones materiales objetivas, propone la formación de gestores a partir de nuevas tecnologías mercadológicas, publicitarias y de financiarización como delimitadoras del ejercicio del consumo individual y colectivo de aprendizajes y de educación como nuevos fines y medios que fundamentan las relaciones políticas educativas consigo mismo y con los otros.

Las prácticas educativas pasarán por renovadas existencias de participación democrática, comunitarias y libertarias, por formas de aparición desde renovadas formas de la moral del consumo como política gubernamental que promete la realización individual y social, como

también un requisito previo para proseguir la educación y la formación, y adquirir competencias transferibles y competencias técnicas y profesionales.

-Competencias transferibles: para encontrar y conservar un trabajo hacen falta diversas competencias que se puedan transferir y adaptar a distintas necesidades y entornos laborales. Las competencias transferibles comprenden analizar problemas y dar con las soluciones adecuadas, comunicar eficazmente ideas e información, ser creativo, mostrar dotes de mando y atención, y demostrar capacidad de emprender. Hasta cierto punto, estas competencias se adquieren fuera del entorno escolar, pero la educación y la formación pueden contribuir a seguir desarrollándolas.

-Competencias técnicas y profesionales: muchos trabajos requieren conocimientos técnicos específicos, ya sea para cultivar hortalizas, utilizar una máquina de coser, poner ladrillos o vigas, o trabajar en un ordenador en una oficina. Estas competencias pueden adquirirse por medio de programas de colocación conectados con la enseñanza secundaria y la enseñanza técnica y profesional, o bien mediante la formación en el empleo, sin olvidar los tradicionales periodos de aprendizaje ni las cooperativas agrícolas” (Unesco, 2005: 41).

⁶² “the learning it is a lifelong process spanning all of the years from earliest infancy to life's end”. Tr. Luis F. Vasquez Zora.

reconocimiento y gestión de las diferencias y las diversidades, de la pluralidad, pero también de la violencia. Las cuales demuestran al contrario de que “para entender las dinámicas y las transformaciones de los sistemas educativos hay que analizar las necesidades del capital para su reproducción” (Miñana y Rodríguez, 2002: 10), acá demostramos lo contrario, que no es que la educación esté al servicio del capital, sino que son múltiples y complejas las relaciones sociales, que involucran saberes; poderes en ejercicio, estrategias gubernamentales, tipos de tácticas que empleadas por las más disímiles instancias, se esfuerzan incansablemente aunque no lo logren, de imponer su poder.

Sin embargo, pareciese que la estrategia del consumo de aprendizajes está dando sus réditos, todos en alguna medida, quieren poseer un grado de consumo educativo que como ética individual, formal y competitiva contribuya a la realización de los individuos en su ser y contexto social. Hacemos entonces, esta descripción, simplemente por anunciar las superficies limiars de las estrategias y tácticas de una actividad política y social determinada por las relaciones múltiples de su presente de políticas docentes.

El profesional de las competencias tiene otras discontinuidades: la ‘Declaración mundial de educación’ (Unesco, 1990), en la cual la ONU exigiría a cada país el “cooperar en el ámbito de nuestra esfera de responsabilidades, tomando todas las medidas necesarias a la consecución de los objetivos de la Educación para todos”⁶³ (Unesco, 1990: 8). En este ámbito de responsabilidades internacionales fue definida la *Educación Para Todos* como el “derecho fundamental de cada persona – niño, joven o adulto– de aprovechar las oportunidades educativas orientadas para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje”⁶⁴ (Unesco, 1990: Art. 1).

Hasta aquí observamos aquello que Martínez (2004) denominó como “el paso de la escuela expansiva a la escuela competitiva”⁶⁵ (p. 32), ya no el derecho a la educación, sino el

⁶³ “cooperar, no âmbito da nossa esfera de responsabilidades, tomando todas as medidas necessárias à consecução dos objetivos de Educação Para Todos”. Trad. Luis F. Vásquez Zora.

⁶⁴ “direito fundamental de cada pessoa –criança, jovem ou adulto – de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem”. Trad. Luis F. Vásquez Zora.

⁶⁵ El autor refiere por “*Escuela Expansiva* al ciclo cuantitativo de la escuela, que se genera por efecto del proceso de desbloqueo de la escolarización, el cual tiene como propósito explícito la consolidación de los sistemas de educación de masas en aquellos países de la región donde por varias circunstancias su universalización” (Martínez, 2004: 32). Por “*Escuela Competitiva* trata del sistema educativo impulsado por lo que anteriormente denominamos proceso de reconversión educativa que supone la integración de la educación, la escuela y el maestro a la lógica planteada por la globalización de la sociedad, con lo cual se intenta la refundación de los sistemas educativos. Este momento designa el ciclo cualitativo, en el que el eje del discurso sobre la educación está centrado en la calidad de los sistemas educativos. En esta nueva dinámica el conocimiento se sitúa como factor fundamental de la transformación social, y su uso debe generar un nuevo papel y una nueva función para la educación” (p. 33).

conjunto de condiciones básicas para satisfacción de necesidades de aprendizaje, entendido esto como la multiplicación de un bien para vivir con los otros y consigo mismo.

En el tránsito de la educación para el aprendizaje como orientación y la educación global como un bien, se encontraba el ‘docente’, individuo sobre el cual, las condiciones económicas, políticas, sociales y culturales de la globalización anunciaban la emergencia del giro de la actividad de la profesión a la profesionalidad, como efectos debidos a que “las reformas educativas enfatizaron aspectos como la necesidad de un nuevo profesor, con habilidades y competencias necesarias para atender a los objetivos requeridos por el mercado”⁶⁶ (Mancebo, 2007: 467).

Se trata del establecimiento de marcos globales que definen niveles, estándares y prácticas de calidad docente, así como de la formación de capilaridades políticas de gestión de las buenas prácticas docentes realizadas en el hacer cotidiano de su aula. Que las acciones globales y las individuales produzcan formas específicas de individualización de la docencia, en tanto su práctica profesional de una lógica eficaz, produzca resultados de calidad comparables los estándares y la certificación de los aprendizajes. El docente gestor profesional obedece a la conformación de una tecnología de gobierno global e individual de la docencia desde la gestión de los aprendizajes como competencias. Digamos, que el gestor profesional, no es un individuo más libre, sino más gobernable, en la medida que así mismo se gobierna, controla y es controlado por los otros.

El gestor de competencias se ocupará, entonces, de la “relevancia de lo que se enseña y se aprende sea lo que se adapta bien a las actuales y futuras necesidades de aprendizaje de los alumnos en su singularidad en cuestión, teniendo en cuenta circunstancias y perspectivas particulares. Los objetivos, plan de estudios, tecnologías educativas; y su entorno socio-económico, cultural y político”⁶⁷ (Coombs, 1985: 105). Y las condiciones en las cuales emerge el gestor de competencias hará que él sea la pieza de menor valor entre la abundancia de los productos educativos ofertados: excelencia / autonomía / éxito / calidad / equidad / participación / pluralidad / diversidad / educación permanente / mérito / libertad / prosperidad / descentralización / ciudad educadora / patria educadora, ambientes 2.0 / competencias profesionales y, más...

⁶⁶ “as reformas educacionais, enfatizaram aspectos como a necessidade de um novo professor, com habilidades e competências necessárias para atender aos objetivos requeridos pelo mercado” Trad. Luis F. Vásquez Zora.

⁶⁷ “relevance of what is taught and learned-to how well it fits the present and future learning needs of the particular learners in question, given their particular circumstances and prospects. It also refers to objectives, curriculum, and educational technologies; and its socioeconomic, cultural, and political environment”. Trad. Luis F. Vásquez Zora.

Ya la educación no es la práctica para acceder a la civilización, ni al mundo social, ni a la fábrica, se torna un exceso de consumir de parecer competente y acceder con ello al ambiente y el mundo de prosperidad, consumo y confort, es la promesa del educador competente y la que debe hacer primar en sus otros.

Lo que menos importa es que el gestor enseñe, puede realizarlo, aún intentar educar, pero lo que interesa en algún grado serán las matemáticas y el lenguaje, como las dos básicas y privilegiadas competencias (Ocde: 2009: 103), y en grado principal, aquella, que no se ve, que haría parte del currículo oculto, la rentabilidad escondida de los aprendizajes que obtiene de la generación de competencias la renta y la promesa de bienestar para cada uno y crecimiento para todos. No interesarán los currículos, ni los contenidos, ni la pedagogía ni los métodos, interesan los estándares, los desempeños, las evaluaciones, la gestión, los aprendizajes eficaces y sus certificaciones, acreditaciones, el mejoramiento continuo, los rankings del mes, del año, el premio y el incentivo a la mejor práctica de aprendizaje, al mejor educador, “los mismos maestros proponen que cada fin de año se premie a los mejores docentes con financiación que beneficie al docente y al colegio; para cambiar la imagen de la sociedad colombiana sobre los maestros, especialmente en relación con la dedicación y compromiso inherente a la labor docente” (Compartir, 2014: 203).

De esta manera, la calidad es una diferenciación de mercado dinamizadora de la renta como ejercicio de la competencia entre individuos e instancias, donde cada cual intentará minimizar los costos y aumentar la eficacia de sus resultados, maximizando sus beneficios y utilidades, del “alcance de los cambios emprendidos en las escuelas con sus docentes dependerá la calidad del aprendizaje de los estudiantes” (Ocde, 2009: 105). El docente, deberá desplegar toda una estrategia de investigación de mercados para la cual inicialmente tendrá en cuenta que “antes de enseñar cualquier cosa a quien sea, al menos es necesario conocerlo. ¿Quién entra hoy a la escuela, al colegio, al liceo, a la universidad?” (Serres, 2013: 4). Como medio y estrategia para “asegurar el éxito de los docentes y la eficacia de los aprendizajes” (Ocde, 2009: 107).

Y sin embargo, su lugar como gestor profesional no será el logro mercadológico del que se pueda tener alguna vanagloria, se da en lucha contra una sociedad que multiplica, a través de las más disímiles modalidades, su oferta de aprendizajes: la ciudad educadora, la patria educadora, los computadores, los CD-Rom, los aprendizajes virtuales con cada vez más numerosas y nuevas versiones, las redes sociales, las comunidades virtuales, los blogs, etc.,

conformarán enemigos de peso para prescindir del gestor profesional de los conocimientos, ya que además, estos aprendizajes se caracterizan por ser rápidos, ligeros y fácilmente consumibles, y adicionalmente, –el mercado siempre ofrece más: tendrán un más bajo costo–. Si hoy observamos la sobre-oferta de programas académicos, de cursos, de disciplinas de educación formal e informal a través de los medios virtuales, es porque quizás, pronto habrán de llegar a la enseñanza básica y se alimentarán de las ya costumbres cotidianas, de acceso, uso y permanencia de millones de niños y jóvenes que pasan horas y horas enteras, frente a las pantallas de los televisores y el computador.

En este contexto, bajo este conjunto de hechos sociales, la enseñanza, la educación, los aprendizajes ya casi prescinden del educador, se podrá tener uno por módulos virtuales en casa, a la medida de cada quien, comprado o pirateado a su medida, sin horarios, sin listas de presencia, bajo la voluntad o no de autoevaluarse o de hacer trampa, sin leyes, figuras disciplinarias ni prohibiciones, en donde cada consumidor a la medida de su alcance, es dueño y soberano de su voluntad de saber, y hasta de si quiere, de aprender, nuestros jóvenes a diferencia de nosotros “no viven en compañía de los animales, ya no habitan la misma Tierra, no tienen pues, la misma relación con el mundo. Ella o él ya solo admiran una naturaleza arcadiana, la del ocio o del turismo” (Serres, 2013: 5).

Pareciese que nuestra cultura no demandase más de la reserva de un lugar de ‘ciertos privilegios’ para aquel que solía ver, saber y decir. Será que asistimos a una sociedad cínica (Sloterdijk, 2003), o será que aquello que ya no soportamos es continuar escondiendo y siendo siempre aquello que nunca hemos sido, al ocultar nuestras convenientes y múltiples maneras, o de otro lado, será que habremos “transformado nuestra sociedad del espectáculo en una sociedad pedagógica cuya competición aplastante, vanidosamente inculta, eclipsa la escuela y la universidad. Para el tiempo de escucha y visión, la seducción y la importancia, los mass-media se han apoderado desde hace tiempo de la función de enseñanza” (Serres, 2013: 7).

Ya lo sabemos, si desapareciese el ‘docente’, lo que se reproduce y multiplica en nuestro medio son los aprendizajes, de cierta manera, reverbera la ‘pedagogización’ de la sociedad, la producción de “hiper-individualizaciones o del individuo conectado” (Reig, 2013: 22), frente al cual los maestros “se han vuelto los menos escuchados de todos esos institutores. Criticados, despreciados, vilipendiados, puesto que pobres y discretos... ante esos otros institutores dominantes, ricos y bulliciosos” (Serres, 2013: 7), la sociedad demanda que el recree, que

permita inventar, innovar, crear, ya no la construcción de saberes, ni formas de acumulación del conocimiento, sino la simultaneidad concreta de su rápida invención, al docente de hoy le quedará como desafío la inteligencia, el enseñar, el ver, pensar y decir como ejercicio del hablar aquello que no se encuentre en google.

Y sin embargo como gestor podrá tener como alternativa las “e-competencias, participar en formas colaborativas: *crowdsourcing*, cocreación, coopección, etc., como cómplice de habilidades y destrezas” (Reig, 2013: 22), en las que no verá, ni tendrá relación con el alumno, solo dispondrá sus habilidades tecnológicas y de comunicación, su creatividad, capacidad de síntesis, multidimensional, de desempeño en actividades grupales e interconectadas, de diseño y orientación de proyectos informacionales, prácticos y reales, tendrá que ser un “inforívoro” (Deresiewicz: 2009), conjunto de propiedades que no lo hacen sacerdote-maestro, ni preceptor, mi maestro de escuela, ni educador, ni ciber-antropo, ni agente cultural, sino pastor de una nueva fe, que como tal no percibirá con sus ojos, ni predicará con su boca, sino que hará salvíficos por el aprendizaje virtual, por la extensión del tiempo y la estrechez de la distancia, por la red, solo entonces podrá tal vez, tornarse en gestor profesional de competencias.

Aprender se asemejaría a un gran supermercado donde las prácticas de aprendizaje no serían más que otros de los muchos productos a consumir, se elige el producto mejor certificado, rankeado, calificado, el que tenga mejor decorado y embalaje, la calidad y la eficacia será una etiqueta que sirve para establecer desigualdades o diferencias de consumo, hará que unos y otros se desplacen hacia allí, donde las rentas sean más prometedoras o, “donde la oferta educativa pueda consumirse más y mejor” (Ocde, 2009: 37).

La caricatura gubernamental del profesional es modelada por las acciones más cómicas del marketing y la publicidad, saberes que dinamizarán la iniciativa y proactividad de los gestores, incentivarán el provecho de sí desde la extrema miseria hasta el deseo de una población ávida de cinismo lujurioso. Ofrecerá los aprendizajes como el hilo gestor de toda cuanta esperanza humana y profesional pueda tenerse, de ser prestigiado como el docente de excelencia, del protocolo premiado de las buenas prácticas, de tornarse en el profesional modelo del mes, etc.

Digamos, parafraseando a Foucault, que nuestra época es el exagero de la gubernamentalidad, motivar los individuos, incitarlos hasta fetichizarlos como mejor manera de controlarlos “el instrumento de control social es el marketing, en él se forma la raza descarada de nuestros dueños. El control se ejerce a corto plazo y mediante una rotación rápida, aunque

también de forma continúa e ilimitada [...] El hombre ya no está encerrado sino endeudado” (Deleuze, 1996: 284).

El problema en nuestro país es que se ha llegado al límite de los créditos y deudas como frontera ficcional de la vida de fantasía y bienestar que garantiza que invertir en el consumo de educación garantizaría la promesa de paraíso material que no llega. Las hordas cobrarán su parte, ya que quizá serán para los poderes imperantes “demasiado pobres para endeudarlas, demasiado numerosas para encerrarlas” (Deleuze, 1996: 284).

Atrás quedarían las viejas épocas de creencia en el desarrollo humano, pocos se cuestionarían si la educación les servirá a mediano o largo plazo, si sus contenidos son adecuados o no, quizá a otros solo les satisfaga su compulsión consumidora. Se tratará ahora del negocio de los aprendizajes y su gestor profesional será una figura “desregulada, flexible, móvil, incierta, precaria y minimizada” (Miñana y Rodríguez, 2002: 22), sobre el que se le dispondrá la libertad de consumir cada vez más aprendizajes, cada vez más formación para acceder a la promesa y al premio social de obtener una vida prospera y feliz.

Y aquello será lo que se propondrá para la actividad docente, no bastan las reformas de formación, carrera y salarios, la mejor razón mercadológica es una mejor “valoración de los maestros por parte de la sociedad” (Compartir, 2014: 313), se sujetará al mercado de la “campana publicitaria masiva de medios de comunicación que promocioe la carrera docente [...] que eleve el reconocimiento social y promocioe la transformación sistémica de la docencia, tornándolos en los nuevos héroes del desarrollo” (p. 313). La docencia sería por tanto, la actividad social que promocionando, publicitando establece la vida mercadológica del sujeto docente y de la sociedad.

Y mientras tanto, si fuese desde la rejilla jurídica la realidad de los docentes en Colombia gira sobre otras realidades, hoy se encuentran entre dos estatutos, el primero vigente para profesores vinculados antes del año 2001, “Estatuto de profesión docente” (Colombia. Decreto n. 2277 de 1979) y el otro, para docentes vinculados del año 2002 en adelante, “Estatuto de profesionalización docente” (Colombia. Decreto n. 1278 de 2002). Los docentes vinculados antes del año 2001, se opusieron a la reforma profesionalizante del nuevo decreto, conservando experiencia y títulos como bases de carrera. Sin embargo, la reforma se implementaría para docentes vinculados a partir del año 2002, la cual definió por profesionalización la “formación, experiencia, desempeño y competencias como atributos esenciales [...] de una educación con

calidad, un desarrollo y crecimiento profesional de los docentes. (Colombia. Decreto n. 1278 de 2002. Art. 1).

Aquello ha ocasionado una fuerte división entre profesores pertenecientes al decreto 2277 y los del decreto 1278, esto es, entre el régimen de educadores de profesión y profesionales de competencias; tal como se ha vuelto viral en las redes sociales: “no le tenemos miedo a las evaluaciones ingresamos a la carrera siendo evaluados, no como los del 2277 que lo hicieron por carta política” (Urrego, 09/10/2011, Facebook), o también: “la desmotivación de los maestros del 1278, es cada vez más evidente, la Fecode, con una Junta de solo maestros del 2277 no ha podido conectarse con el sentir y pensar de los docentes del nuevo régimen y, los procesos de organización, movilización y lucha son retardados, incluso obstaculizados por la inoperancia y poca eficacia de los resultados de los paros convocados (Galeano, 2014).

La vigencia actual de dos Estatutos Docentes ha ocasionado que gobiernos y sindicatos pospongan las propuestas para unificar ambos estatutos, a la fecha este proceso no logra acuerdos, motivado por las dos concepciones de competencias profesionales y de profesión docente (Fecode, 2013 ‘Propuesta de Estatuto de la profesión Docente’). El año 2012 fue conformada una comisión tripartita integrada por un representante del Senado, otro del gobierno y la Fecode, este proceso aún no define la propuesta que será presentada por parte del gobierno. Por parte de Fecode sus grupos y comisiones -jurídica, pedagógica, social, política, entre otras-, ha elaborado varias versiones de estatuto docente, y por parte del senado su comisión de educación, a la fecha no designa su representante (Fecode, 2013), la preocupación del magisterio es que el estatuto unificado no sea ni de “profesionalización ni de pedagógico” (Fecode, 2013: 2).

Situación bastante difícil entre otras cosas en tanto para las instancias imperantes –gobiernos, sector empresarial–, se obsesionan en el modelo de mercadológico de la ‘docencia’ al considerar que los “beneficios económicos de largo plazo de hacen que una política de mejoramiento docente sea costo-efectiva y constituya una inversión altamente rentable para la sociedad en su conjunto” (Compartir, 2014: 375). Para la federación de educadores, tres serían las principales pautas: “reivindicación y la dignificación de profesionalización del maestro; la participación política en la elaboración de las políticas educativas; y defensa de la labor pedagógica” (Fecode-Ceid, 2000: 3).

La oposición de los docentes frente a las políticas del gobierno han sido descritas en las redes sociales, dejando claro entre otros puntos, que las actuales acciones del ministerio se

resumen entre otros puntos en: primero, “implementación del informe compartir”. Segundo; “imposición de la jornada única escolar”. Tercero, cambio del Salario profesional por incentivos y Becas”. Cuarto, “hacer del Día E [día de la Excelencia Educativa] un salario mínimo, sabiendo que corresponde a una jornada de 400 horas de trabajo adicional”. Quinto, “la evaluación va, como criterio para ascender, más los cuatro criterios del día E, anexos a las pruebas saber, denominado portafolio educativo”. Sexto, “sugiere remunerar con base en la formación, la excelencia y el desempeño por competencias”. Séptimo, “hacer de la institución educativa un campo de batalla por las pruebas, (Saber y Pisa)⁶⁸, responsabilizando al magisterio y excluyendo al MEN y al Gobierno de la responsabilidad histórica que les asiste” (Fecode. Comunicado 2015).

Las políticas nacionales del Ministerio de Educación de Colombia demuestran no hacer otra cosa que seguir los lineamientos de las agencias internacionales y reproducir los trazados de los sectores financieros y empresariales del país. El programa “Excelencia docente” (Colombia. MEN 2014), guarda como principio que “a excelencia docente, excelencia educativa” (Parody⁶⁹, 2014), lo cual representa la ejecución fiel de los puntos ya formulados por las agencias internacionales “fortalecimiento de la atracción por la profesión, formación, carrera, remuneración y evaluación como propuesta de maestros para la paz” (Parody, 2014), y el establecimiento del “Índice Sintético de Calidad Educativa ISCE” (Colombia. MEN 2014), como instrumento técnico para mejorar la educación del país, a partir de la elaboración del “Mejoramiento Mínimo Anual M.M.A” (Colombia. MEN 2015), compuesto por cuatro indicadores: “Progreso, que mide las mejoras anuales en las pruebas Saber de lenguaje y matemáticas en 3°, 5° y 9° grados. Desempeño, mide la institución escolar en las mismas pruebas. Eficiencia, la tasa de promoción de estudiantes de un grado a otro. Y, Ambiente escolar,

⁶⁸ -Las pruebas SABER: “es una evaluación realizada a los grados 3°, 5° y 9°. Tiene como propósito contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación colombiana mediante la realización de evaluaciones periódicas del desarrollo de competencias de los estudiantes de educación básica.

Disponible en: <<http://www.icfes.gov.co/examenes/pruebas-saber>>. Acceso en: 30 mayo 2015.

-Las pruebas PISA: “Son evaluaciones internacionales establecidas por países miembros de la Oede; en calidad de invitado Colombia participa desde 1995, de esta evaluación internacional cuyos resultados han permitido comparar los resultados de nuestro país con otros de diferentes niveles de desarrollo, identificar las fortalezas y debilidades relativas de nuestros estudiantes y tomar decisiones en torno al mejoramiento de la calidad y la equidad de la educación”. Disponible en: <<http://www.icfes.gov.co/examenes/evaluaciones-internacionales>>. Acceso en: 30 mayo 2015.

⁶⁹ Gina Parody, Ministra de Educación Nacional de Colombia, a partir del mes de agosto de 2014.

En: Programa radial Educación al día. Periodista: Omar Arango. Disponible en: <m.ivoox.com/omar-arango-habla-dra-gina-parody-audios-mp3_rf_3526415_1.html>. Acceso en: 23 septiembre de 2014.

seguimiento que los maestros hacen a las tareas de los estudiantes y el ambiente del aula, esto según encuestas aplicadas a los estudiantes en el momento de contestar las pruebas saber” (Colombia. NEM, 2015). La respuesta de los gremios magisteriales fue: “¿Y el maestro qué? ¿Somos simplemente instrumentos? Deberíamos estar en el centro de la propuesta, en formación, en cambio y mejora, en autonomía escolar y remuneración, no como ejecutores de políticas educativas impuestas” (Fecode, Comunicado. 09/03/2015).

Para ello una campaña de mercado sería desplegada, se oficializó el día 25 de marzo como el “Día E” (Colombia. Decreto n. 0325 de 2015), "Por el cual se establece el Día de la Excelencia Educativa en los establecimientos educativos de preescolar, básica y media en el país, y se dictan otras disposiciones”; en una jornada ante los medios de comunicación con asistencia del presidente de la república, la ministra de educación y los gremios empresariales; fijándose por decreto que las instituciones escolares elaborarían “las estrategias de mejoramiento; que serán comunicadas a los padres, acudientes, estudiantes y demás miembros de la comunidad educativa dentro del mes siguiente a la realización del ‘Día E’” (Art. 3).

Algunas de las reacciones de los maestros fueron: “llamamos a que el Día E se trabaje en los colegios en la elaboración de un pliego por la educación, no de competencias mínimas sino una educación como máxima iniciativa para desarrollar las potencialidades de todos, incluso nosotros mismos teniendo en cuenta lo que somos y tenemos” (Fecode, Boletín, 12 marzo de 2015); o también, “me permito calificar esta jornada no como el día de la excelencia, sino como el de las cuatro íes: inconulta, ingenua, insuficiente e infantilizante” (Álvarez, 2015: 1). O de los maestros de educación básica de los sectores privados que describen que: “Fecode ha sufrido un proceso de desgaste, el nivel de afiliación de nuevos maestros es bajo y la credibilidad de su función orgánica de velar por el bienestar de las condiciones materiales y sociales está afectada por el carrusel político que se ha convertido su presidencia, usada para obtener puestos de elección popular” (Colectivo Pedagógico Distrital, 2015⁷⁰); reclaman la presencia de Fecode en un país en que sus maestros “regalan sus horas extras por lo difícil que es conseguir trabajo en un oficio donde puede ser maestro cualquiera que se le mida y con unos índices de desempleo profesional como el colombiano hace que después de tener un cartón de ingeniería u otras profesiones se contraten para ejercer la docencia sin la más mínima preparación”(Colectivo Pedagógico Distrital, 2015).

⁷⁰<http://colectivopedagogicodistrital.blogspot.com.br/2015/05/y-los-privados-que-no-llegamos-al.html>

Solo por citar, entre los últimos sucesos se encuentra el paro de dos semanas desarrollado entre el 22 de abril y el 06 de mayo de 2015 convocado por la Fecode (Revista Semana, 2015), y cuyo pliego de peticiones estuvo compuesto por cuatro temas principales:

Primero, nivelación salarial, política educativa, carrera docente y servicios de salud, del primero se destacó que los maestros son los servidores públicos más mal pagados (Fecode, 2015: 25), posterior a paro, los maestros del decreto 2277 obtuvieron una primar adicional por estudios y los del decreto 1278, obtuvieron el incremento salarial del 12% diferido y gradual a los próximos cuatro años propuesto por el gobierno (Colombia. MEN-Fecode. Acta de Acuerdo 2015: 4).

Segundo, política educativa que buscaría la congelación del proceso privatizador de la educación pública, entre ellos el fin de los convenios de concesión –escuelas ‘Charter’ y fin de la tercerización laboral de maestros (Fecode, 2015: 44). Punto que no fue incluido en el acuerdo MEN-Fecode 2015, al término del paro.

Tercero, la carrera docente, se establecerían tres componentes: nuevos criterios para el ascenso y ubicación de los maestros del Decreto 1278, que los maestros del grado 14 que obtengan por estudios un reconocimiento salarial adicional, y tres, que se haga justicia con los maestros indígenas, hoy salarialmente discriminados; que “la evaluación como fundamento de la carrera es inaceptable” (Fecode, 2015: 30), de ello se lograría incremento a docentes del decreto 2277, como ya se describió y “evaluación diagnóstico formativa como requisito de ascenso y reubicación para los docentes del decreto 1278” (Colombia. MEN-Fecode. Acta de Acuerdo 2015: 4).

Cuarto, bienestar, “exigir que el servicio de salud cumpla con el contrato acordad” (Fecode 2015: 32), de este punto obtendría: “crease la figura del defensor del usuario” (Colombia. MEN-Fecode. Acta de Acuerdo 2015: 3).

El profesional gestor de las competencias es mucho más que una figura explotada por el capital, es mucho más que un alienado y mucho más que cualquiera de las calificaciones parecidas que puedan acuñarse, es una figura hecha por los saberes y los poderes bajo una sofisticada elaboración, que ha buscado por décadas hacer de la educación y de los saberes en nuestras sociedades mecanismos y procedimientos educativos para el gobierno de sí mis mismos como población específica a partir de estrategias del “neo-institucionalismo: equidad, trato a pobres y no exclusión social; eficiencia, gestión por proyectos y objetivos, planeación y control,

descentralización, privatización y *outsourcing*, reingeniería, competencias y calidad” (Miñana, 2010: 44).

Además de intentar gestionar el consumir aprendizajes, el profesional de educación básica establecerá una relación distinta con el conocimiento y la eficacia tecno-económica y esto como formas éticas de existencia, el “gobierno y el autogobierno de la conducta como nuevas formas de hacer, de pensar y de ser” (Grinberg, 2008: 20). De esta manera la gubernamentalidad del profesional gestor de competencias obedece a la delicada fabricación de una tecnología de poder sobre los individuos que elaboró un aparato político capaz de intervenir en las acciones y formas más finas de pensar y actuar de los hombres sobre sí mismos hallándose libres, autónomos consumidores, emprendedores y competentes.

Todo el conjunto de relaciones descritas quizá sean incompletas, quizá falte adentrarse en las prácticas de competencia al interior del aula, quizá adentrarse en aquellas subjetivaciones docentes que “no son eficaces, de docentes que vuelven al aula y no hacen lo que se les dijo; o sea, que no implementan esos cambios” (Grinberg, 2008: 33); o quizá falte adentrarse en una propuesta de conformación de saberes propios, de la profesionalidad del docente, esto es, una actividad con “dominio de los problemas de la realidad educativa; dominio de teorías que ayuden a explicar y comprender la realidad; una práctica con responsabilidad social; una pedagogía filosófica y científica; y un dominio del ethos de la profesión como dimensión histórica y ética” (Ibarra, 1999: 58).

Tal vez, como muchos maestros colombianos lo continúan haciendo a través de la *Expedición Pedagógica Nacional*, que se proponen “convertir la expedición en una experiencia, a partir de una lectura múltiple del camino recorrido, de tal modo que esto nos constituya en productores de saber pedagógico” (Martínez, 2002: 64). Quizás falte también, exhibir aquellas acciones de una “formación humana [en] combate activo com los poderes, el educador inspirado em la ética del cuidado no tiene que asumir pretensiones políticas en vista de sus competencias, pero si hacer el modo espiritual de subjetivación de actuar en el interior mismo de la Educación”⁷¹ (Freitas, 2015: 309) y quizá, menos hemos mostrado la “pedagogía en una máquina

⁷¹“formação humana, [...] em combate ativo com os poderes, o educador inspirado na ética do cuidado não tem que assumir pretensões políticas em vista das suas competências, mas fazer o modo espiritual de subjetivação atuar no interior mesmo da Educação”. Trad. Luis F. Vásquez Zora.

de guerra, haciendo del propio bios una forma de aleturgia que se torne motivo de escándalo”⁷² (p. 310). O quizá como Bartelby “–No, yo preferiría hacer otra cosa”⁷³ (Melville, 2014: 28). O tal vez, como afirma Grinberg, las reformas y su eficacia son un fracaso, porque “a pesar de la búsqueda constante por optimizar la planificación, ella no es más que una voluntad (que no logra ser impuesta), frente a otras voluntades que se resisten; y con ello quizá todavía podamos mantener en el abismo la ‘esperanza’ en la ineficacia de la educación” (Grinberg, 2008: 33). O quizá, algunos confundimos la docencia con la capacidad de amar aquello “que cuando no dispone de armas para gobernarse, el alma se hunde, por el amor, en las más honda de las ruinas” (Eco, 2005: 174).

Tampoco puede reclamarse que demos cuenta de aquello que va más allá de los límites propuestos. Quizá entonces, nos esforzamos por exhibir algunas de las condiciones gubernamentales de formación y existencia del profesional gestor de competencias, podrá decirse, que aquello que se muestra es bastante general, basado sobre relaciones de economía, de educación, de marketing, de publicidad y de la eficacia exigida como iniciativas políticas imperantes que a través de determinados procedimientos y mecanismos intentan imponer a los agentes docentes un gobierno específico sobre sí mismos y sobre los demás. Quizá nos falte la descripción de poéticas docentes como formas de creación por fuera de las institucionalidades. Quizá también, ¿No será que falta una descripción más próxima del lugar que nuestro presente le otorga a los docentes en la formulación de políticas educativas? Quizá podamos describir algo sobre esto en el apartado siguiente.

⁷² “pedagogia em uma máquina de guerra, fazendo do próprio bios uma forma de aleturgia que se torna motivo de escândalo”. Trad. Luis F. Vásquez Zora.

⁷³ “–Não, eu preferiria fazer outra coisa”. Trad. Luis F. Vásquez Zora.

4. 4 Políticas docentes: el desafío más complejo en la formulación de políticas educativas

El sistema escolar es su sistema docente.

Cristián Cox, 2013.

Desde hace más de dos décadas los docentes ocupan un lugar central en los procesos de formulación de políticas educativas en América Latina y el mundo, tanto así, que suele calificarse a las políticas docentes como uno de los desafíos más complejos cuando de formular políticas educativas se trata, señalando que “las políticas docentes, hacen parte de las políticas difíciles” (Cox⁷⁴, 2011; Orealc/Unesco/Ecosoc, 2011:7), o afirmando que para “avanzar en el mejoramiento de la educación un factor esencial son los profesores” (Bonifaz, 2014). Y se afirma que se ubican en el polo de las políticas difíciles en educación por “su alto costo, por su poca visibilidad social, porque son políticamente complejas y porque sus efectos son de mediano y largo plazo” (Ecosoc, 2011: 7), digamos también, porque serían el objeto y medio que gobernado asegurarían el gobernar.

Para Globe y Porter (1980) “los profesores tienen la función de catalizadores del desarrollo social; son factor clave para romper con el círculo de la pobreza, la ignorancia y los prejuicios de las sociedades en las que están inmersos” (p. 12), de allí, afirman, que “en tanto más se intente ‘modernizar’ el sistema escolar otorgando nuevas tareas a los docentes; mayor participación en la formulación de políticas deberán dárseles” (p. 54).

El año 2002, el BID indicaba que “la agenda de políticas educativas en la región debe dirigirse a la docencia si pretende mejorar su educación” (BID, 2002: V), afirmando que dos opciones envuelven la centralidad en la políticas docentes para la mejora de la educación, la formación de profesores y los incentivos docentes: “la calidad de la educación dependerá de dos caminos en la elaboración de políticas: invertir en mejorar los docentes utilizando programas más sólidos de formación inicial o de capacitación en servicio; el otro, modificar los incentivos docentes” (p. 1).

G. Scherping (2014), afirma que “El principal desafío es otorgarle al desarrollo profesional docente un espacio prioritario dentro de las políticas públicas educativas” (p. 3). En

⁷⁴ Cristián Cox, actualmente decano de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Chile y consultor de la Oede, Unesco, BM y BID, fue miembro del Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación (2006).

este sentido, la Internacional de la Educación (IE), instancia que reúne 348 sindicatos docentes de enseñanza básica en 166 países, entre ellos, la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (Ctera); la Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação do Brasil (Cnte), y la Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación (Fecode); en su *II Encuentro Internacional 'Hacia un Movimiento Pedagógico Latino Americano'* declaró como prioridad de las organizaciones magisteriales: “elaborar mecanismos de acompañamiento y participación para la decisión política, la definición, implementación, monitoreo y evaluación de políticas educativas y sus resultados” (IE, 2014: 19). Durante la semana de protesta magisterial en Colombia efectuada el año de 2014 la Fecode en periódico de circulación nacional publicó que: “una política pública educativa será realidad, donde los maestros sean los actores principales” (El Tiempo, 2012, Editorial 19 de marzo de 2012).

Para Díaz⁷⁵ (2014), “las reformas educativas en América Latina tendrán viabilidad en el siglo XXI, si los maestros la hacen suya” (p, 29), agregando que los docentes no deben ser dejados al margen de los procesos de formulación de políticas. Para Vaillant y Rossel (2006) “Un sistema educativo no será mejor que los maestros con los que cuenta” (p. 257).

Eyzaguirre⁷⁶ (2014) calificaría recientemente que “la carrera docente es el ‘corazón’ de la reforma educativa y debe elevarse el rol de los docentes en el sistema público” (La Tarde, 2014), para ello, propone mayores exigencias de atracción a futuros profesionales docentes, fortalecimiento de la formación inicial y continua, dignificación de la carrera, mejores salarios y retiro, mayor financiamiento y participación del magisterio en la formulación de políticas, finalmente, afirma que la vida completa del profesor será negociada con el magisterio de lo contrario no se mejorará la calidad de la educación.

Para Schwartzman y Cox (2009), la Unesco (1996, 2010, 2011, 2012); Díaz (2013) entre otros autores, coinciden en señalar que pese a las reformas en la gestión y administración de los sistemas escolares, a la universalización de la educación básica, a las mejoras efectuadas en las políticas educativas, a las políticas de dignificación, valorización y profesionalización de los docentes, éstos aún, no desempeñan un papel central en la formulación de políticas, y por lo

⁷⁵ Juan Díaz de la Torre, presidente actual del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación SNTE, segunda mayor confederación de docentes de educación básica en México.

⁷⁶ Nicolás Eyzaguirre, Ministro de Hacienda en Chile (2000-2006), durante el gobierno de Ricardo Lagos; desde marzo de 2014 hasta hoy, es Ministro de Educación en actual gobierno de Michel Bachelet.

tanto, aquello sería una de las causas de los bajos indicadores de calidad de la educación en América Latina.

Las demandas por una centralidad de la participación docente en la formulación de políticas, según la investigación realizada por Pruzzo (2010), “Las políticas docentes de la década del noventa han estado fuertemente concentradas en decisiones de expertos y a espaldas de la investigación educativa y las prácticas docentes” (p. 43), lo cual no solo ha ocasionado la fuerte oposición de los docentes a la reforma educativa, sino la necesidad prioritaria que los docentes participen de los dispositivos políticos conformando “diálogos entre saberes y prácticas profesionales docentes” (Nóvoa, 2014), los cuales comprenderían: 1. “Pesquisa na universidade”; 2. “Ação sobre as agências nacionais”; 3. “Organizações internacionais”, y 4. “Indústria do ensino” (Nóvoa, 2014).

Donde el primer elemento ‘pesquisa na universidade’ fue referido como generación de un nivel de saber docente, una epistemología propia de la formación y del ejercicio profesional de los profesores. El segundo, conformación de estrategias docentes que conciban campos de actuación política, es decir, ejercicio activo de participación en el cual la docencia acompañe procesos de diagnóstico, formulación, implementación, evaluación, calidad, etc., en las instancias educativas nacionales. El tercero, organizaciones internacionales como la Unesco, el BM, la Oede, el Preal, entre otras. Que por su cuerpo numeroso de expertos internacionales marcan tendencias de formación de saberes y políticas docentes en los cuales se destaca el papel de los profesores en la reforma educativa. Y cuarto, industria de la enseñanza que se correspondería al conjunto de los saberes técnicos para la enseñanza hoy, materialidades expresadas en el conjunto de documentos, manuales, nuevas tecnologías, etc. (Nóvoa, 2014). Según el autor, estos cuatro puntos anuncian la demanda de nuevas relaciones docentes frente al sector educativo, demandas que se desplazan desde la conformación de saberes con una epistemología propia para los docentes, hasta el planteamiento de estrategias políticas de acción y de participación de los docentes en los procesos políticos de reforma educativa.

Mc Kinsey y Co⁷⁷ (2007), al comparar los mejores veinticinco sistemas educativos del mundo –según el Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes PISA–, se preguntó: ¿Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño, para alcanzar sus objetivos? La

⁷⁷ Mc Kinsey & Company es una firma de consultoría global que sirve a las empresas, gobiernos y organizaciones no gubernamentales. http://www.mckinsey.com/about_us -Consultado: 25 noviembre de 2014.

respuesta que se repite en su informe es “la calidad de un sistema educativo tiene como techo, sus docentes” (2007: 19). En Colombia un estudio de expertos económicos, recientemente ha definido que “la labor de los maestros es el eje central del desarrollo del país”. (Compartir, 2014: 209); que si queremos mejorar la educación y la competencia interna e internacional de la nación “todas las políticas educativas deberán estar enfocadas a que logremos mejorar radicalmente los perfiles y el desempeño de los docentes de Colombia y, en consecuencia, la calidad de la educación que reciben nuestros niños y adolescentes” (p. 246), que el mayor desafío para la educación nacional es tener “docentes de excelente calidad ya que son catalizadores del desarrollo del país. (p. 290), para esta iniciativa, los docentes aparecen como los héroes, los “protagonistas del salto cualitativo que se dará en el desarrollo del capital humano del país” (p. 291), pero también los villanos, en quien reposa la crisis y los malos resultados de la educación.

Los gobiernos latinoamericanos a través de los procesos singulares de implementación de reformas educativas desde los años 1990, formularían las más variadas modificaciones a los regímenes de leyes, normas y reglas a los estatus docentes en la región, (Vaillant, 2004), bajo el objetivo de establecer diferentes abordajes, diagnósticos, formulaciones, implementaciones y evaluaciones como estrategias políticas para la población docente, las cuales han obedecido al proceso de profesionalización de la docencia, la cual ha consistido en categorías generales a la formulación de políticas educativas docentes basadas en la atractividad por la carrera docente, el fortalecimiento de la formación inicial y continua, la carrera, –entendida como régimen de valorización profesional, y no como la experiencia o el escalafón–, la evaluación docente por desempeño propio y por los resultados de los estudiantes en pruebas internacionales, así como la instauración de incentivos y premios a resultados frente a estándares nacionales e internacionales de calidad educativa. De cada uno de los elementos anteriores cada país ha apropiado, formulado e implementado algunos de ellos, de acuerdo con sus particularidades y problemáticas propias.

Por citar tres ejemplos de algunas de las mudanzas en las normas que modificaron los estatus docentes en América Latina, en México a través de la reforma a la Ley general de Educación (2012), la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación –INEE (México. Decreto de 11 septiembre 2013) y la Ley General del Servicio Profesional Docente (México. Decreto de 11 septiembre 2013), las cuales fijaron los criterios, términos y condiciones de los docentes en relación al ingreso y desempeño por mérito en la obtención de una evaluación adecuada y de calidad. En Brasil con la LDB Lei N° 9394/1996, o Fundo de Manutenção e

Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb, 2007) e a Lei de piso salarial n.º. 11.738, de julio 16 de 2008; que estableció regímenes normativos docentes a partir de dos formulaciones de políticas principales, la valoración del trabajo y la profesión docente, así como el piso salarial básico docente. En Colombia, las modificaciones en las normatividades docentes, como son la mudanza entre regímenes de profesión y de profesionalidad docente implicó desde la reforma a los estatutos docentes, decreto 2277 de 1979, de la profesión docente, al decreto 1278 de 2002 de profesionalización docente, hasta la redefinición de la formación, ingreso, carrera como medida de resultados entre la evaluación y el desempeño por competencias, así como la modificación en los marcos de seguridad social y salud. Actualmente, se encuentra detenido el proceso de reforma y unificación de ambos estatutos docentes, iniciado el año de 2011 (Fecode, Boletín, 2011: 3).

El número sin par de los acaecimientos que intentarían imponer una renovada racionalidad gubernamental sobre el docente profesional, contaría también con la realización de la Reunión de Ministros de Educación de las Américas, –Kingston, Jamaica, en mayo de 1996–, estableciendo como principio orientador para el cumplimiento de las Metas del milenio, “La Política docente y el desarrollo de la educación en América Latina y el Caribe: la creciente importancia del rol del docente en un mundo en cambio” (Unesco & Orealc, 1996: 3), el cual establecería como tarea el desarrollo del programa: “Profesores para una educación para todos” llevando a cabo el “Proyecto Estratégico Regional sobre Docentes para América Latina y el Caribe” (Orealc/Unesco, 2010), bajo el objetivo de “formular criterios orientadores para las políticas docentes a nivel de la región de América Latina y el Caribe” (2011b, p.3).

Las políticas docentes para América Latina (Unesco, 2010) inauguran un nuevo orden de saber al que corresponderían no solo razones instrumentales, sino relaciones de competencias y calidad que definirían la profesionalidad, las cuales se caracterizan por: “a). Atractividad y formación de docentes competentes y de calidad. b). La carrera docente: fortalecimiento de la profesión, condiciones de trabajo, remuneración, evaluación, estándares de desempeño e incentivos. (Orealc/Unesco, 2012: 32). Así como, la participación de los docentes en la “c). Construcción de políticas por prioridades, institucionalidad, formulación, implementación, monitoreo y evaluación” (p. 32). Así como el reconocimiento del sindicalismo docente como aquellas: “d). Estrategias de involucramiento en la conformación de políticas educativas de representatividad, poder social o político, tendencias ideológicas, tipo de relaciones y formas

participativas o no con el sistema político educativo y grados de incidencia en la conformación de políticas educativas docentes elaboradas por el Estado. (p.32).

La Unesco y sus distintas oficinas en América Latina, el Banco Mundial BM, a través del Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (Preal); la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), a partir de la primera década del siglo XXI, bajo distintas estrategias han propuesto iniciativas políticas sobre la centralidad de los docentes en la formulación de políticas educativas para América Latina.

Para el caso de la Unesco, el logro de las metas educativas del milenio, comprendidas en el proyecto de educación para todos (Dakar, 2000), reposa sobre dos centralidades políticas: la calidad de la educación y la formación de profesores, “La calidad de la educación y la formación de profesores es central para el éxito del proyecto Educación para todos”⁷⁸ (Yates, 2007: 2), aclarando al respecto a estas dos condiciones políticas, la formación de profesores es requisito indispensable para que exista educación de calidad, “La calidad de los docentes y su formación continua es, pues, fundamental para el logro de aprendizajes de calidad”⁷⁹ (p. 3), por tanto, en los docentes descansarían el éxito de las metas educativas del milenio⁸⁰.

Tanto así, que en la declaración final de la Conferencia Internacional de Oslo: “Acting together” (2008), se declara que los “Los profesores desempeñan un papel central en las políticas educacionales”⁸¹ (Unesco, 2008: 4), se constituye el programa “Profesores para una educación

⁷⁸ “the quality education and training of teachers is central to the success of the EFA [Education for all] project”. Trad. Luis F. Vásquez Zora

⁷⁹ “the quality of teachers and their continuing education and training is thus central to the achievement of quality learning”. Trad. Luis F. Vásquez Zora.

⁸⁰Metas educativas del milenio: -1.Extender y mejorar la protección y educación integrales de la primera infancia, especialmente para los niños más vulnerables y desfavorecidos. -2. Velar por que antes del año 2015 todos los niños, y sobre todo las niñas y los niños que se encuentran en situaciones difíciles, tengan acceso a una enseñanza primaria gratuita y obligatoria de buena calidad y la terminen. -3. Velar por que las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos se satisfagan mediante un acceso equitativo a un aprendizaje adecuado y a programas de preparación para la vida activa. -4. Aumentar de aquí al año 2015 el número de adultos alfabetizados en un 50%, en particular tratándose de mujeres, y facilitar a todos los adultos un acceso equitativo a la educación básica y la educación permanente. -5. Suprimir las disparidades entre los géneros en la enseñanza primaria y secundaria de aquí al año 2015 y lograr antes del año 2015 la igualdad entre los géneros en relación con la educación, en particular garantizando a las jóvenes un acceso pleno y equitativo a una educación básica de buena calidad, así como un buen rendimiento. 6. Mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación, garantizando los parámetros más elevados, para conseguir resultados de aprendizajes reconocidos y mensurables, especialmente en lectura, escritura, aritmética y competencias prácticas. Disponible en:

<<http://www.unesco.org/new/es/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-all/efa-goals/>>

Acceso en: 02 agosto 2014.

⁸¹ “Teachers play a central role in the education policies”. Trad. Luis F. Vásquez Zora.

para todos”⁸² (p. 5), así como el *Grupo internacional de trabajo sobre docentes para una Educación para todos*, el cual, recomendó, tanto a los gobiernos, como a los distintos organismos de la sociedad civil la creación de acciones políticas, proyectos regionales y nacionales de ‘*Políticas docentes*’ (Unesco, 2008: 4), que permitiesen superar las ‘brechas del maestro’ para el alcance de las Metas del Milenio, en las cuales la estrategia de políticas docentes fuese central para lograr “reunir gobiernos, organizaciones internacionales, maestros/instituciones representativas, académicos, líderes a nivel mundial, organizaciones de la sociedad civil y del sector privado para facilitar debates y estrategias para generar y difundir conocimientos en relación con las políticas relativas a los docentes” (Unesco, 2008: 4).

Bajo el marco del programa mundial ‘*Profesores para una Educación para Todos*’, el Consejo Económico y Social de la Organización de Naciones Unidas, ONU/Ecosoc, desarrolló en Buenos Aires, en mayo de 2011, el “Encuentro preparatorio regional: Nueva agenda de políticas docentes en América Latina y el Caribe: nudos críticos y criterios de acción” (Orealc/Unesco, 2011), encuentro en el que participaron la Orealc/Unesco-Oficina Santiago de Chile, el Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación de la Universidad Católica de Chile Ceppe-UC, -como alianza académica-, los ministerios de educación de la región, así como la OEI, la Oede y el Preal.

En este encuentro, los docentes fueron declarados como el “desafío principal de las políticas educativas en América Latina y el Caribe: docentes, calidad y equidad” (Orealc/Unesco, 2011: 7), para lo cual se propuso a los gobiernos de la región “instaurar un modelo de aseguramiento de la calidad de la docencia, según fases de la carrera: atractividad, selección, formación, certificación y desempeño bajo dos componentes transversales: estándares y evaluación” (p. 7).

Nuevos enunciados conforman las políticas educativas sobre los docentes, las demandas son realizadas por el docente de las competencias, de calidad, evaluado, certificado por su desempeño, estimulado por los incentivos y premiado por su labor; por su participación o de la institución en la producción de las políticas educativas docentes, por su involucramiento en las distintas vías de participación institucionales.

Este nuevo conjunto de exigencias profesionales docentes se argumentarían sobre las demandas de una “sociedad globalizada y del conocimiento, que presiona a los actores de las

⁸² “Teachers for education for all”. Trad. Luis F. Vásquez Zora.

políticas docentes por respuestas acordes a nuevas condiciones, a nuevas políticas, a renovados modos de relación entre la profesionalidad del docente, la sociedad y el Estado” (Orealc/Unesco, 2011: 8).

Como dispositivo esta ‘agenda de políticas docentes’ sobre la calidad de la docencia de los organismos internacionales a los ministerios, significó un desafío de gobernar la docencia, más allá de basarse en la referencia a un “modelo de aseguramiento de la calidad docente” como estándar administrativo, representa la voluntad de imponer e implementar una racionalidad de gobierno como instrumento regional de políticas, los docentes como estrategia de gobierno educativo, de política educativa, sujeto sobre el que los objetivos educativos orientan los medios, los estándares y las medidas evaluativas para obtener más que una educación de calidad y equidad un gobierno sobre la población.

Sujeto de un objeto social, centralidad apetecida para ser objeto y medio de gobierno, las políticas educativas propuestas por la Unesco, el BM y la OEI, le presentan como punto central para la educación, pieza clave para el alcance de las metas del milenio. Agente de políticas educativas que rebasará la sumatoria de las orientaciones, de los requisitos, de las normas y las reglamentaciones, más allá de delimitar su actividad bajo los parámetros de atracción, selección, formación, carrera y retiro, la transversalidad del docente de las competencias construye otra figura política de gobierno, el autogobierno, en donde reposa la idea de competencia y calidad, como meta y desafío de sí por el demostrar que es capaz, competente, “dotado de cualidades, aptitudes y actitudes en permanente cambio y mejora en busca de la excelencia” (Colombia. MEN 2015: 8), como renovadas formas de ser docente y como valores de gobierno social.

Los límites políticos de su actividad guardarán un horizonte más lejano que las categorías formuladas de la profesionalidad, renovadas modalidades de gobierno intentan tornarlo en centro y objeto de la política educativa, en renovado régimen de verdad política sobre la educación, pero elaborando la serie de las técnicas capilares de sujeción: competencias, estándares, desempeños, incentivos, evaluaciones, premios, etc.

El “Primer Estado del Arte sobre Políticas Docentes Unesco/Orealc -Colombia, 2011”, tuvo como objetivo “lograr avances significativos y procesos de mejora en temas docentes” (Unesco-Orealc, 2011: 1), las orientaciones fueron “mejorar temas no visibles de las políticas educacionales como son las corresponsabilidades y relaciones entre entidades como el Ministerio, secretarías, centros educativos y gremios docentes” (Unesco-Orealc, 2011: 1), la “constitución de

un sistema de formación docente que articule formación inicial y formación continua, las universidades y la práctica escolar que evalúe y certifique el impacto del perfil docente y las competencias que requiere en el siglo XXI” (p. 2). Finalmente, que el país precisa de la realización de “un ajuste en las políticas, diferenciar entre profesión y profesional; el primero, hace referencia a una vinculación laboral, el segundo, al ascenso y evaluación a través de un sistema de formación inicial, continua y de aseguramiento de la calidad” (p. 3).

Desde las racionalidades de los derechos y las reivindicaciones, el giro de profesión y profesionalidad docente es el punto de las problemáticas y dificultades políticas en la actualidad, digamos que representan el cruce de dos formas distintas de delimitar o formular la docencia: la primera, como profesión, que en palabras de Vaillant, sería el “resultado de un marco socio-cultural e ideológico que influye en la práctica laboral y que es legitimada en su contexto social” (2004: 6), por lo tanto, una ganancia histórica y socialmente determinada que define formas de ingreso, de escalafón por carrera y antigüedad –definición de profesión desde enfoques sociológicos–. Por la pretensión de reemplazo de: una segunda, delimitada más desde enfoques de gestión, definida la docencia desde la eficacia y el mercado: “vinculado a la atracción por la carrera, al aseguramiento y la calidad, a la formación inicial, a la inserción laboral, la formación continua, a los estándares de calidad, a la evaluación permanente al desempeño, como ejes de los buenos resultados educativos” (Unesco/Orealc/Ecosoc. 2011: 43).

El objeto de gobierno es uno: proporcionar los medios para alcanzar el ‘desarrollo de las capacidades y las competencias educativas en los docentes’: como modalidad de gobierno. Para ello, dispone como táctica:

- “a). Que las políticas docentes sean parte de unas políticas sistémicas;
- b). Que las Políticas docentes se tornen ‘políticas de Estado’; y
- c). Que en las políticas docentes sea central la definición de estándares e incentivos” (Unesco/Orealc/Ecosoc. 2011: 44).

Como pieza ‘central’ de los sistemas educativos nacionales y como gestores de las políticas educativas de la sociedad, deben ser agentes centrales para el gobierno y la promoción dinámica del mercado escolar, sea a través de técnicas que le determinen bajo estándares, evaluaciones y desempeños, que tendrán por formación una elaborada tecnología de gobierno educativo de sí mismos como formación de su individualidad profesional y competente, y de los otros, en tanto contribuye al alcance de los estándares internacionales.

El Programa para la Reforma Educativa en América Latina Preal, conforma otra de las estrategias que centralizan los docentes en la formulación de las políticas educativas.

Conformado el año de 1996, a través de la alianza del BM, la Unesco, la Comisión Económica para América Latina CEPAL, y el Banco Interamericano de Desarrollo BID (Gajardo, 2002), en reunión de ministros de educación latinoamericanos, convocados por la Unesco en la Habana, Cuba (2002), adquiriría dimensión de referente político al ser acogido formalmente por los ministerios de educación de América Latina (Cunha y Orquizas, 2012).

Conforme es citado en su página web, el Preal, es plataforma regional de educación “donde se registran hechos, ideas, y tendencias en la educación y se generan contenidos relacionados” (Preal, 2014)⁸³, pretende a través de la publicación de sus investigaciones sensibilizar al público sobre los problemas educativos y socializar sus responsabilidades. Frente al tema docente, propone “estimular políticas de desarrollo profesional docente y desarrollo de competencias para una gestión escolar de calidad” (Preal, 2014). Entre los documentos difundidos por esta plataforma, el cuadro inferior presenta la selección de treinta publicaciones referidas a temas docentes producidos entre los años 1999 y 2013, para un promedio cercano de dos publicaciones por año, entre estas dos fechas, correspondientes a los denominados “documentos del Preal” y a libros:

⁸³ Disponible en: <http://www.preal.org/Quienes.asp>. Consultado: 28 de junio de 2014

**CUADRO 9- Publicaciones PREAL sobre docentes en América Latina y el Caribe
1999 – 2013**

Año	1999	2001	2002	2003	2004	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
P u b l i c a c i o n e s	Aspectos políticos en la implementación de las reformas educativas en América Latina. Balance de una Década.	Sindicalismo docente y reforma educativas en la América Latina de los 90's	Carreras, incentivos y estructuras salariales docentes Formación de Formadores. Estado de la Práctica	Sindicatos docentes y gobiernos: conflictos y diálogos en torno a la reforma educativa en América Latina Remuneración de los docentes en 12 países latinoamericanos: Quiénes son los docentes, factores que determinan su remuneración y comparación con otras profesiones.	Construcción de la profesión docente en América latina: tendencias, temas y debates	Maestros de escuelas básicas en América Latina: Hacia una radiografía de la profesión	Calidad de la educación y crecimiento económico La remuneración de los maestros en América Latina: ¿Es baja? ¿Afecta la calidad de la enseñanza?	Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos Las evaluaciones educativas que América Latina necesita	Efectividad del desempeño docente. Una reseña de la literatura internacional y su relevancia para mejorar la educación en América Latina La oferta, la demanda y el salario docente. Modelo para armar	Reconocimiento de la docencia efectiva: la premiación a la excelencia Desarrollo profesional continuo y carrera docente en América Latina Evaluación docente: prácticas vigentes en los países de la OCDE y una revisión de la literatura La voz ausente de estudiantes y padres en la evaluación del desempeño docente	Estudio comparado sobre formación y antecedentes académicos de los docentes en seis naciones Competencias docentes: desarrollo, apoyo y evaluación Diseño y experiencias de incentivos salariales docentes Políticas de inserción en la docencia: de eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente	Sobre Políticas Docentes en Centro América La gestión de la educación en Colombia 2002-2010 Reclutamiento de docentes: Orientaciones para el diseño de las políticas en América Latina Cómo construir consensos en educación: Los docentes Empresas, fundaciones empresariales y educación en América Latina La educación tras dos décadas de cambio. ¿Qué hemos aprendido? ¿Qué debemos transformar?	Effective Teacher Training Policies to Ensure Effective Schools: A Perspective from Central America and the Dominican Republic

* Fuente: PREAL. Elaborado Luis F Vásquez Zora 2015

Del cuadro anterior se destacan tres fases en la producción de publicaciones sobre docentes, la primera, entre los años 1999 y 2003, que problematizan el sindicalismo docente en relación con los procesos de reformas educativas y la docencia en América Latina, conformadas por siete publicaciones.

La segunda fase, comprendida entre los años 2004 y 2006, referida a la realización de una “radiografía” de la profesión docente y su relación a tendencias educativas en América Latina, durante este periodo fueron publicadas dos investigaciones relativas al diagnóstico de la profesión docente.

La tercera fase, entre los años 2007a 2013, presenta el mayor número de publicaciones, veintiuna, (21); en la cual emergen otras delimitaciones enunciativas sobre la docencia como: calidad docente, crecimiento económico, desempeño, efectividad, incentivos y competencias, gestión docente, discurso y papel de las empresas y fundaciones de la sociedad civil en torno a la educación. Durante el año 2007, son publicadas dos investigaciones referidas a la calidad de la educación, el crecimiento económico y la remuneración docente. El año 2008, son producidas dos publicaciones referentes a los sistemas educativos de mejor desempeño en el mundo y la evaluación educativa. El 2009, dos trabajos, uno sobre docentes efectivos y otro sobre la oferta y la demanda en relación a los salarios docentes en la región. El año 2010, cuatro publicaciones referentes a una docencia efectiva, incentivos y excelencia; desarrollo profesional continuo, evaluación docente según parámetros Oede; y la ausencia de estudiantes y padres en la evaluación de los docentes. Durante el año 2011, cuatro publicaciones, en torno a la formación y antecedentes académicos de los docentes; competencias docentes, apoyo y evaluación docente; diseño e incentivos al desempeño docente y finalmente, políticas de atraktividad e inserción a la profesión docente. El año 2012, el mayor número de publicaciones, seis, referidas directamente a políticas docentes, gestión de la educación y la docencia, reclutamiento docente y diseño de políticas educativas, construcción de consensos en educación, empresas y fundaciones privadas y la educación en la región, y finalmente, la educación después de dos décadas de reformas. El año 2013, una investigación, relativa a la formación efectiva de docentes para asegurar escuelas efectivas.

Las publicaciones de la primera fase hacen parte del proyecto Preal: Sindicalismo docente y reforma educativa en América Latina, y consistió en reconocer: “el modo en que

las organizaciones docentes actuaron en el nuevo escenario planteado por las políticas de reestructuración en general y las reformas educativas en particular” (Palamidessi, 2003: 5). Lo cual hace relación a uno de los principales objetivos de investigación del Preal, proponer análisis que relacionen el proceso de reestructuración política de los Estados Latinoamericanos en los años 1990 y los procesos de reformas educativas, para el caso, una relación aún más específica: el análisis de los sindicatos magisteriales nacionales frente al conjunto de reformas educativas docentes, reconociendo en este agente político su poder de veto a las reformas (Tiramonti, 2001; Palamidessi, 2003; Schwartzman y Cox, 2009).

En el caso del “Documento N° 19. Sindicalismo docente y reforma educativa en la América Latina de los 90’s” (Tiramonti, 2001), define las reformas como procesos que “no solo aportan un cierto sentido al cambio, sino que en la medida que se reorganizan establecen nuevas condiciones y comportamientos colectivos con otras formas de acción” (p. 4), aquella “reorganización de nuevas condiciones y comportamientos colectivos con otras formas de acción” será lo que nos interesa, porque anuncian su interés político: reorganizar, conducir comportamientos colectivos y prever otras formas colectivas de acción.

El primero, introduce una primera estrategia: reorganización de las nuevas condiciones políticas educativas en la región, entiéndase las reformas, que en su generalidad fueron realizadas en los Estados de América Latina. El segundo, propone la conducción y orientación de las reformas y finalmente, propone previsión frente a las formas de acción de otros colectivos. Según el Preal, la reforma debe reorganizarse de acuerdo a las nuevas condiciones de cambio, inducir y orientar los comportamientos colectivos y prever las formas de acción.

Si un enunciado es una relación de fuerza con otras cosas, con otros sujetos o instancias, siempre en relación con su exterioridad, observamos cómo funciona el entramado de la problemática de las reformas y los docentes, con la voluntad política de modificar, conducir, orientar comportamientos y prever resistencias frente a las acciones de otros. Y estos otros colectivos, ya el texto lo ha dicho, serían los sindicatos magisteriales para los casos estudiados de Argentina, Chile y México de los cuales se afirma, surgen entre dos periodos; la crisis económica de 1930 y bajo las propuestas keynesianas de la pos-Segunda Guerra Mundial (Tiramonti, 2001).

Para el primer periodo se definen los movimientos magisteriales como mutualistas, de fuerte influencia católica. Para el segundo periodo, se define como movimientos sindicales, sin embargo, concluye que para ambos periodos, pese a las diferencias de cada caso, “el radicalismo argentino, el progresismo militarista chileno y las revoluciones agraristas mexicanas” (Tiramonti, 2001: 5), los docentes guardan relaciones filiales con las instituciones de Estado, sea en el caso de sus filiaciones mutuales, partidarias o en la centralidad de sus formas de ejercicio y de participación como agremiación sindical con sus luchas por la normatización de la actividad docente, estatutos, carrera, salarios, etc.

Para el caso de los demás países de América Latina se ofrece un cuadro con informaciones correspondientes a las fechas de aceptación legal de los sindicatos docentes, para el caso colombiano, la Asociación Distrital de Educadores ADE, (1958) y la Federación Colombiana de Educadores (1962).

Tenemos por tanto, una organización internacional y un análisis/intervención frente a las reformas, con relación a un colectivo que es definido como “agente con poder de veto” (Tiramonti, 2001: 8), frente al cual se plantean tres estrategias: modificar condiciones; orientar comportamientos; y previsión de las acciones colectivas.

En un periodo problemático de relación entre la reforma educativa en América Latina y los sindicatos (Tiramonti, 2001), el Preal, se esforzará por promover, producir y describir renovados saberes que exhiban la serie de mudanzas que ha atravesado la docencia en la región, señalando que estas series hacen parte de los puntos críticos en el relacionamiento entre gobiernos y sindicatos, entre la reforma como política educativa y las dificultades que atraviesa.

De allí, también hacen parte la descripción histórica de una docencia fundada sobre la moral cristiana y la vocación, de otra docencia más cercana de la función pública, de la dependencia del Estado; de un ejercicio técnico cualificado como profesor, educador, y actualmente, una estrategia eficientista basada en el desempeño profesional docente, digamos por el momento, que esta gama de definición de haceres y funciones docentes, no es más que el resultado parcial de prácticas de formulación de políticas educativas docentes, de la formación histórica de regímenes políticos que han contado con el apoyo y esfuerzo internacional por construir sus formas de saber y verdad sobre los docentes.

Lo que observamos por tanto, es el resultado parcial de una lucha por gobernar la docencia en la región, por relacionar sus acontecimientos, con las series y categorías que producen racionalidades sobre el objeto docente, sobre sus métodos y la formalización de sus prácticas.

Las políticas docentes obedecerían a condiciones de surgimiento, existencia y disolución histórica como prácticas exteriores así mismas; es decir, la delimitación, conformación y formalización propuesta por los saberes, hacen parte de modalidades estratégicas; de voluntades de poder que pretenden imponer una figura docente; p. e., sea de profesión, sea de profesionalización, no solo, para formalizar el sujeto docente y las prácticas de su hacer, que define el tipo de docencia y sus regímenes de normatización; delimitar la docencia, produce una forma de la verdad sobre ella, nombrada, es posible su gobierno y su voz, importará como se forma, el tipo de relaciones que la hacen surgir y aquellas que dan lugar para regímenes específicos de gobierno docente.

Para organismos internacionales como la Unesco (2005, 2008, 2010, 2011), y el Preal (2012), las políticas docentes se constituyen en la propuesta para cada país de establecer criterios políticos a través de los cuales la formulación de políticas docentes represente resultados de calidad de la educación, para lo cual, se plantea la formulación de políticas educativas que centralicen la función docente y a este, le defina los procesos y técnicas de gobierno por las cuales se atraiga, forme, remunere, haga competente, incentive y evalúe desempeños y competencias docentes.

Pareciera que la dinámica política llevada a cabo por las distintas entidades e instancias frente a los docentes efectuó los siguientes movimientos: hacerlos parte de su proyecto político, 1960-1980, posteriormente, bajo las reformas de los años 1980 - 1990, tenerlos en cuenta como gestores, ejecutores o integrantes comunes de todo un proceso mayor de reformas, pero excluidos de la participación activa en los procesos de formulación de políticas educativas (Vaillant, 2004), a partir de la primera década del siglo XXI, los esfuerzos políticos consistirían en hacerlos participes, centrales y sujetos de políticas, remarcando la importancia de las políticas docentes para el cumplimiento de los objetivos educativos; ya como piezas de mercado para la gestión de sí y de los otros. Digamos que en estas discontinuidades se despliegan formas de saber como condiciones y medios para garantizar formas específicas de gobierno sobre los docentes, las cuales

conforman determinados órdenes y dispositivos que pretenden formalizar prácticas que expresen determinados regímenes de saber y modalidades de gobierno, de políticas docentes en América Latina.

El documento n°. 31, sobre la Construcción de la profesión docente en América Latina, tendencias, temas y debates (Vaillant, 2004), correspondiente a la segunda fase, describe un punto de quiebre de dos situaciones de la actividad docente en la región, la primera, la delimitación del concepto de profesión al periodo anterior a las reformas educativas de 1980–1990, caracterizado por la legitimación de ganancias histórico-sociales de la labor –formación, carrera y retiro–, las cuales definen las condiciones de trabajo (Vaillant, 2004). La segunda, profesionalidad, definida a partir de las reformas educativas de 1990, delimita la actividad docente al desempeño por competencias, a los incentivos y la evaluación, ya no la experiencia y la antigüedad como medida de ascenso y ganancia colectiva, sino metas, logros, incentivos y resultados, sea a través de técnicas evaluativas que establecen estándares y medidas del docente, de la escuela, de la región escolar, del país, hasta ser límites técnicos evaluativos que definen la calidad de la educación, la asignación del presupuesto y la financiación.

La profesionalidad produce nuevos regímenes de positividad del saber educativo, medida de calidad de la educación y racionalidad de gobierno del sujeto docente a través de prácticas evaluativas docentes de sus conocimientos pedagógicos de base, de los resultados de los alumnos en pruebas nacionales e internacionales, de las prácticas pedagógicas o experiencias de aula, de la producción académica, de la didáctica, la investigación, de la percepción de la sociedad civil y de los padres de familia (Vaillant, 2004: 26), todo aquel dispositivo estratégico no solo ubicará en la evaluación el centro de la calidad educativa sino que se traducen en la vigilancia y la medida gubernamental del hacer individual de cada docente.

Sin embargo, más que resaltar el tránsito de la profesión a la profesionalidad, como efecto manifiesto en las orientaciones, recomendaciones y formas de producción de saber de los organismos internacionales, más que conocer la caracterización de un hacer fundado en la formalización de un oficio con unos derechos socioeconómicos adquiridos por el cúmulo de la antigüedad y la experiencia como logros de la formación, el ingreso y el retiro adquiridos por antigüedad y experiencia como logros de carrera, experiencia y

progresión (Popkewitz, 1995), como características de la profesión, hacia otra formulación basada en el desempeño a través de padrones de competencia y de resultados evaluativos que establecen estándares e incentivos como expresión del nuevo valor de calidad de la educación, como nuevo régimen docente de profesionalidad.

Afirmamos que aquello que se ha formado en el tránsito entre los años 1980 y 1990, no solo corresponde a una reforma educativa, sino adicionalmente, a la disputa gubernamental, con racionalidades diferentes, de profesión que define y asigna la ocupación por su hacerse en la experiencia y el tiempo, ora ya, por una profesionalidad basada en los desempeños, los incentivos, los estándares y estímulos sobre los que la docencia es definida a través de una educación que “no va a cambiar significativamente si no se producen transformaciones visibles en la calidad, motivación y efectividad de los docentes y su trabajo” (BID, 2002: V), pliegue por el cual quien ingresa a la docencia deberá saber y poder ejecutar cinco competencias profesionales básicas como medida de su desempeño: “habilidades intelectuales específicas; dominio de los contenidos de enseñanza; competencias didácticas; identidad profesional y ética; capacidad de percepción y respuesta a las condiciones de sus alumnos y del entorno de la escuela” (Vaillant y Rossel, 2006: 27).

Pliegue de dos gubernamentalidades que no terminan de enfrentarse, disposición del Estado y el sujeto docente en la formación de una profesión definida por el cúmulo de experiencias del sujeto y la función social de enseñar, esto es, la “carrera de maestro de educación básica regulada por estatutos docentes; instrumento que da legitimidad, a la actividad de enseñanza, establece derechos y obligaciones” (Vaillant & Rossel, 2006: 29), y de la otra, que dejará de lado la acumulación del tiempo y la estabilidad, por involucrar el sujeto en lógicas efectistas, en competencias, desempeños y resultados evaluativos como gobierno de la calidad educativa y como técnica de gobierno como exigencia de sí docente, de las capacidades, de alcance de niveles y estándares que determinen la capilaridad del hacer cotidiano docente en la escala social de calidad y de los resultados educativos.

Hemos dicho dos gubernamentalidades porque lo que está en juego son para este apartado, dos racionalidades políticas de gobierno docente, como centrales para la educación, y como tecnología política docente que coloca en juego estrategias de dominio sobre la relación educativa entre ministerios y docentes por el dominio de “quién se enseña,

para que se enseña, a quién, dónde, cómo” (BID, 2002: 4), es decir, entre la producción de regímenes de saber sobre los docentes son producidas simultáneamente, modalidades estratégicas de gobierno de mercado de las poblaciones y de gestión de los individuos como relación íntima entre “a manifestação da verdade e o exercício do poder” (Foucault, 2009: 9).

De tal manera que si organismos internacionales estimulan, promocionan y multiplican la producción de conocimientos, saberes y políticas docentes, será por la urgencia de gobierno de la educación y del papel que el docente desempeña en este gobierno, una política docente reconoce que el gobierno del docente representará una modalidad de gobierno de la educación y de la sociedad. Por ello, actualmente, las organizaciones internacionales, gobiernos y hasta los gremios magisteriales resaltan la centralidad e importancia de incluir a los docentes en los procesos de formulación de políticas educativas.

Los regímenes de saber sobre los docentes, son pues condiciones para la producción de modalidades de gobierno de la educación, de los docentes y de la población, la centralidad de estos agentes en las políticas educativas no serían más que modalidades de gobierno, agentes que hacen parte del dispositivo de la productividad y la eficacia individual y colectiva, gobierno del docente y gobierno de la educación, “el maestro es piedra angular de la educación” (Vaillant, 2006: 10), dispositivo gubernamental en el que simultáneamente se conjugan “políticas de formación, mejoran del desempeño docente y, de este modo, mejoran la calidad de la enseñanza y la efectividad de las escuelas” (Preal, 2006: 9).

Estos y otros organismos han desarrollado entre la última década del siglo XX y la primera del siglo XXI, el diagnóstico de las condiciones, situación, perfil y perspectivas docentes en las políticas educativas de la región, sus abordajes han sido básicamente socioeconómicos y sociológicos las categorías por las que han descrito la docencia son las condiciones de trabajo, situación docente, cuestión docente, el recurso humano docente, entre otras.

En este caso se trata de la descripción de un dispositivo político complejo, con relaciones que no podrían ser reducidas al nivel de la utilidad simple, se trata de la sofisticada elaboración de políticas educativas sobre la centralidad de los docentes,

produciendo a su vez relaciones y procedimientos singulares para la sujeción de docentes – formación, competencias, desempeños, incentivos y premios–, bajo el argumento central de la calidad de la educación como artículo de oferta y de demanda. Las políticas educativas, en tanto formas de producción de verdad y de formulación de prácticas manifiestan una modalidad singular de sujeción.

Realizamos la descripción de algunas de las publicaciones relativas a los docentes de organismos internacionales, no solo por contar con la relación o el inventario de las publicaciones sobre profesores, más bien, porque demuestran la formación de racionalidades políticas específicas entre la formulación de las reformas educativas en la región, la indicación a los gobiernos y frente a las organizaciones magisteriales durante los años 90's; entre el diagnóstico de la profesión docente y las tendencias educativas en la América Latina entre 2004 y 2006; entre el ingreso del discurso de la calidad como exigencia a los docentes, del desempeño efectivo, los incentivos, de las competencias y de la evaluación entre 2007 y 2013, las cuales hacen parte de una de las más antiguas técnicas gubernamentales, “conocer aquellos a quienes se gobierna y como se gobiernan”⁸⁴ (Foucault, 2009: 10), produciendo así entre los gobernados la conformación de la verdad del poder, su afirmación, formación y procurando la obediencia de aquellos a quienes se dirige.

Pareciese que una de las funciones de la instancia internacional no fuese otra que producir saberes y modalidades de poder como verdad sobre los docentes, esto es, fundamentar las reformas en el número y la variedad de sus publicaciones, de sus orientaciones, de sus investigaciones y de sus alianzas académicas, en sus grupos de expertos, de tal manera, que sus esfuerzos, recursos y energías estén colocados sobre el objetivo de constituirse en verídicos; produciendo así, unas formas de la docencia, como renovadas y verídicas actualizaciones que puedan exhibir el saber y un gobierno verídico imperante del docente.

Quizá por ello constatamos en la primera fase la reagrupación de enunciados de diagnóstico, cuestión y situación de los docentes en relación con las reformas educativas, ya en la segunda fase, sobre el papel desempeñado por los sindicatos frente a las reformas

⁸⁴ “conhecer esses a quem se governa e como se governa”. Trad. Luis F. Vásquez Zora.

educativas, y en la tercera, sobre el profesionalismo, las competencias, el desempeño, la evaluación y el crecimiento económico; cúmulo de saberes como estrategias y medios.

Despliegue de saberes en torno a la actividad docente, procurando producir verdad sobre ella y los docentes: sociología, economía, administración, demuestren la competencia de la instancia internacional y los saberes que agencia en la producción de un conocimiento útil, pertinente y competente en la afirmación de la verosimilitud de la verdad y del poder, asegurándose de paso la centralización de los conocimientos sobre los docentes en su propio haber, juego concienzudo del poder y de promoción de producción de lo cierto, de afirmar la producción de una variada gama de juegos de verdad sobre los docentes.

La estrategia consiste en producir conocimientos como verdades frecuentemente renovadas sobre los docentes, recomendar las formas de gobierno de la educación a través del gobierno del sujeto docente, y estas formas de gobierno consistirían en el paso de unas temáticas a otras, para el caso del Preal, de las reformas educativas, de los diagnósticos docentes, de las tendencias educativas, de la calidad, del desempeño, de la evaluación, uso de técnicas disciplinares: sociología, economía, administración, asistimos a la numerosa producción de conocimiento sobre docentes, como veracidades que puedan producir efectos de gobierno. Unas instancias que a manera de poderes fundan en la renovación de sus conocimientos y la competencia de saberes la construcción de realidades ‘objetivas de los profesores’ como estrategias de conformación de una verdad que afirme un gobierno del docente y su saber.

El acontecimiento al que asistimos es entonces, la conformación de las políticas docentes como dispositivo de políticas educativas para la región, a la formación de una renovada racionalidad sobre los docentes y de nuevas técnicas de gobierno del sujeto ‘central’ de la educación.

En un primer momento se nos presenta a través de los organismos internacionales a partir de su objetivo estratégico, no tanto por la presentación del proyecto por los organismos internacionales a los gobiernos, sino por la delimitación de los alcances de un programa global de políticas docentes como central a las políticas educativas en América Latina y el Caribe, que centraliza las políticas docentes como condiciones para políticas educativas de calidad y ‘equidad’, a su vez que conforma una nueva serie requisitos docentes, una nueva racionalidad de la docencia, que aparece ya desde la Unesco (2008) y

recientemente, en autores como Nóvoa (2014); Vaillant (2004); Unesco (2011), y otros campos más de emergencia.

La primera condición del dispositivo, su momento primero, es la proposición de los docentes en meta de política educativa, aquel es su objetivo estratégico, que el docente, se torne en el renovado abordaje político de la educación, las relaciones entre los discursos de calidad y de equidad, los sujetos políticos que lo sustentan, la heterogeneidad de instancias, las normas que se producen, las orientaciones a los ministerios, la apropiación que se hace, el tipo de leyes que se habrán de formular, de normas y de reglas que además de conformar objetivos, programas y proyectos, introducen procesos de gobierno, así como orientación de conductas.

Asistimos por tanto, a la formación de racionalidades de gobierno que renuevan saberes sobre los docentes y técnicas de gobierno que no solo se dirigen a ministerios de educación y hacia la reforma educativa que debe ser realizada por las naciones, sino que detallan y proponen las estrategias más disímiles que han intentar obtener las evidencias más finas: el desempeño por estándares de evaluación, los incentivos por innovación y los premios por destacarse.

Un segundo momento, de las tácticas, estaría formado por las políticas docentes propiamente dichas, es decir, la apropiación o no por los gobiernos, su modificación, olvido o abandono, el tipo de instituciones, programas nacionales, de materialidades que son involucradas, el tipo de modelos de formación de docentes, las relaciones de trabajo que son orientadas desde campos jurídicos, económicos, administrativos, las racionalidades y técnicas de gobierno que son utilizadas, así como el conjunto de los haceres cotidianos en la escuela, los sistemas evaluativos, los estándares de ingreso y desempeño, la acomodación entre formas de gobierno “consensuado” con organizaciones sociales y gremios docentes.

Digamos por ahora, que el modelo de nueva agenda de políticas docentes, propuesto por los organismos internacionales sobre la base del aseguramiento de la calidad docente, ordena a la institucionalidad de los gobiernos la centralidad de las políticas docentes en sus políticas educativas; el programa *profesores para una educación para todos* como dispositivo estratégico de nueva agenda de políticas docentes para la región, bajo el objetivo de cerrar las ‘brechas institucionales de aseguramiento de la calidad educativa’, no solo establece un nuevo régimen de verdad sobre los docentes, en tanto centralidad de las

políticas, sino que elabora una técnica política de gobierno, a la escala de los Estados y sobre la capilaridad de los docentes, cuya actividad obedecerá ahora, no solo al conjunto de las reglas, requisitos de ingreso y carrera, de competencias y evaluación, sino adicionalmente a relevar la centralidad del papel político de los docentes para ocultarlos por tras de que son “los profesores son el eje de la calidad de la educación; que está, va a ser tan buena, como la gente que la imparta” (Urzua, 2014, p. 4C), una vez más, constatamos, el uso del tema docente como nueva racionalidad imperante de la política educativa, como racionalidad política docente en América Latina.

Todo este tejido contemporáneo de reformas educativas docentes exhibe “en torno a la profesionalización del docente todo un conjunto de condiciones sociales en las que se gesta y se configura el oficio del maestro en nuestra formación cultural” (Castro, 2008 p. 47). Para nosotros, ha significado la descripción de algunas de las tecnologías de poder, que a través de determinadas estrategias y tácticas han pretendido dar formas específicas de existencia y de desaparición a las figuras históricas del maestro en la sociedad Colombiana.

CONSIDERACIONES FINALES

La docencia no existe, lo que existe es una serie histórica y discontinua de prácticas docentes, existen tantas docencias como modelos políticos históricos y sociales que a través de saberes, voluntades e intereses sociales, por medio de condiciones de surgimiento, existencia y desaparición producen modelos de gobierno de los docentes como tecnologías políticas de formación de dispositivos: de objetos, de instrumentos, de instancias y de sujetos para el gobierno social.

Las docencias son, por lo tanto, resultados de fines y medios políticos específicos que nuestras sociedades en periodos históricos y contextos sociales, económicos y políticos específicos conforman, hacen permanecer o desaparecer. Existen tantas docencias como se privilegien urgencias de gobierno social de la población.

Más allá de versiones empobrecedoras y románticas de la docencia como apostolado, como vocación, como trabajo o como profesión; la docencia es una sofisticación del saber y del poder de nuestra sociedad, sofisticación tan diversa como el conjunto de modelos políticos que la sociedad elabora permanentemente para formar objetos y sujetos que a la manera de piezas políticas principales lleven a cabo el gobierno de los docentes como población específica y de los otros como población general.

Que si bien, nuestra sociedad privilegia formas religiosas, –pastorales–, instruccionales y morales –disciplinarias, educacionales –de seguridad social–, de tecnología educativa –científico-técnicas–, culturales –de subjetivación–, de competencias –de gestión de la diferencia–, también, es necesario resaltar que al docente, como población especial de gobierno, le queda la *opción de poder*, de crear, de su hacer una la práctica política, ética y estética de la existencia, que haga de la docencia una opción creadora, múltiple discontinua en la que emerjan otras formas posibles de la diferencia más allá de la pretensión de algunas de las modalidades de poder imperantes, que la docencia es también un ejercicio horizontal del poder.

El sendero transcurrido por este trabajo fue la descripción de las discontinuidades políticas docentes o las tecnologías de formación, existencia y desaparición de algunas de las figuras de la docencia en Colombia.

Nuestro recorrido descriptivo fue un paisaje colmado de tramos fríos, fuertes, cálidos, rudos, distintos, que no dejaron de sorprender a cada paso por las violencias de un gobierno exagerado de normatizaciones, reglamentaciones y actualizaciones al que se halla sometido constantemente esta población, pero que también, abre posibilidades políticas, éticas y estéticas como alternativas de poder o poéticas de los poderes docentes.

A partir de algunas figuras, formadas por una historia de las políticas docentes exhibimos cómo determinados discursos y poderes, cercanos y lejanos de la pedagogía, próximos y distantes de la educación han desplegado sus saberes, sus estrategias y tácticas buscando producir efectos de gobierno sobre el docente y la sociedad.

Por políticas docentes exhibimos la formación histórica de poderes sociales que han producido las violencias de la disciplina, del orden, de la normalización, de la socialización, de la culturalización, de la tecnificación y de la libertad de consumo de la enseñanza y el aprendizaje como modelos y prácticas privilegiadas de la docencia en periodos históricos determinados.

Las políticas docentes exhiben, por lo tanto, las tecnologías de poder producidas por los más distintos saberes, las más diversas instituciones y los más diferentes sujetos, que a través de objetivos y medios han intentado producir singulares efectos de gobierno sobre la docencia; que se han obsesionado en reorganizarla, reestructurarla y reformarla, con el objetivo de que al gobernar la docencia se gobierna la población.

De esta manera, se demostró que conformar una figura docente determinada, es dar forma a una pieza social central para el gobierno de la población; que más que un sujeto y un objeto en lucha y en disputa por distintas instancias sociales, representa el juego de los órdenes de saber, de las estrategias, de las tácticas de poder para la producción de docilidades sociales.

Que si es desde el saber, la docencia es una producción de invenciones históricas y políticas que se ha valido de la integración de conceptos, de métodos y de prácticas de disciplinas como la teología, la filosofía, la pedagogía, la sociología, la medicina, la

sicología, la historia, la geografía, la administración, la tecnología, la gestión, entre otras, para delimitar los docentes a órdenes discursivos singulares.

Que si es desde el poder, involucra instancias de flexibilidad y de implementación, como agencias internacionales, gobiernos, iglesia, gremios magisteriales y alternativos, la sociedad civil, y los propios sujetos docentes, etc., en la conformación de procedimientos y mecanismos específicos que intentan formular unas racionalidades singulares de gobierno que intervengan sobre los espacios, los objetos y los sujetos de la realidad, para pretender, aunque no lo logren, asegurar el gobierno de esta población.

Las políticas docentes son, entonces, la elaborada discontinuidad de racionalidades gubernamentales que valiéndose de determinados órdenes del saber y de específicas formas del poder conforman en Colombia docencias singulares, a partir de la disposición estratégica de fines y medios sociales para el gobierno de estos sujetos como población. De esta manera, estas figuras sociales son el resultado de técnicas gubernamentales, que a partir de los saberes y los poderes más disímiles en tiempos y espacios determinados no han dejado jamás de integrar saberes y sofisticar las modalidades gubernamentales.

La docencia no es el cúmulo histórico de las actividades de enseñanza ni las estrategias o tácticas didácticas que cumplen la función social de enseñar, educar o posibilitar el aprender. No es una actividad que tenga por función social el ver, el saber y el decir. Obedece al cálculo, a los modos de organización, al manejo y a la distribución del límite de las fuerzas gubernamentales que permiten a través de modalidades políticas específicas, el gobierno de los docentes, de sus órdenes discursivos y no discursivos y de sus prácticas desde racionalidades gubernamentales específicas.

Es resultado de determinadas elaboraciones históricas, que han dispuesto voluntades políticas para producir, delimitar, conducir, especializar, promover, estimular y especificar las gubernamentalidades de esta figura social. Por lo tanto, las políticas docentes obedecen a la descripción de las tecnologías políticas de formación, existencia y desaparición de objetos, de sujetos, de métodos y de formas sociales de gobierno.

Se ha exhibido que por detrás de la figura vocacional o religiosa del maestro, se esconden tecnologías de poder con fines y medios para conformar un gobierno pastoral del maestro y de sus alumnos. Que los saberes teológicos, contribuyen a la producción de una figura de la renuncia y el abandono de sí, por la aceptación y la obediencia a lo otro

superior a través de las técnicas del recogimiento, de la disciplina corporal como formas de obediencia y ejemplo gubernamental de la enseñanza del orden moral del maestro y de las poblaciones.

Una figura que disciplina, enseña y reprende como procedimientos de regulación y conducción a los individuos que le son entregados por la familia, los lleva por el buen camino hasta la iglesia y la sociedad. Un maestro-padre, doctrinante en la disciplina y la revelación de la enseñanza como verdad divina, resignado, abnegado y voluntario en la misión de llevar luz, a los seres en oscuridad y pecado, sea por su estado salvaje, de infancia, pobreza o ignorancia.

Se demostró también, que para una analítica de las políticas docentes, la figura del instructor moral no obedece más que a la formación de un sujeto social que previene del desorden primitivo y su ignorancia, que fue instrumento para alejar al hombre de su condición salvaje, que fue agente social para intentar tornar al hombre natural en civilizado; que su labor ilustrada, de preceptor, consistía en que después de aceptar la culpa, se aceptase el grado de ignorancia y la necesaria urgencia de letra y civilización.

Que formado desde la moral y la instrucción, el maestro-instructor se esforzará en hacer reconocer a los alumnos, que sin instrucción son inmorales, que sin haber cometido crimen social, son analfabetas, pobres, perezosos e incapaces para vivir en sociedad y que, por ello, deben ser conminados a la escuela para que apaguen su brillo de ignorancia, su pobreza y su multiplicidad, su falta de éxito, su infantilismo, su inmadurez e inestabilidad.

Al maestro-instructor le fue entregada la labor de conducir al sujeto a-lumno, a la luz social, debía enseñar, moralizar, instruir, ser pieza clave para el orden, la conducción y la disciplina, pero también, para posibilitar la instrucción como renovada estrategia de existencia social de los sujetos. Como instructor moral encarna en sí mismo, un dispositivo gubernamental de disciplina religiosa y cívica, la de un sujeto formado en moral y moralizante, ilustrado y civilizador. Agente al que una vez formado el pueblo, debía tornar éste en población y sociedad, la labor se halló, en la conducción de los individuos, de la familia a la escuela y de ésta a la vida ciudadana y social.

Que como maestro de escuela se esforzó en la vigilancia y la disciplina, en el examen detallado de los alumnos, que debía buscar los rasgos de anormalidad y de perversión de las conductas, separó lo limpio de lo sucio, lo vigoroso de lo enfermo, lo

virtuoso de lo perverso. Se esmeró en el orden de los cuerpos en el espacio escolar. Fue formado para la instrucción de las capacidades prácticas y las disciplinas útiles a la nación.

Moral y utilidad fueron las capacidades privilegiadas que le fueron exigidas. Establecer relaciones entre la preparación y las capacidades de los individuos frente a las demandas de la sociedad, debía ser el puente entre la educación de los individuos para la vida, el trabajo y las actividades económicas. Los saberes modernos, naturales, exactos, sociales y humanos exteriorizarían la función del docente, individualizándolo simultáneamente, intentando que su hacer potencialice el Estado y la sociedad, pretendiendo sacar provecho de los recursos, naturales y humanos, de las ciencias, las disciplinas, para el crecimiento social, económico, etc.

Más que una ocupación vocacional u disciplinaria, es un oficio al cual la sociedad le demandó contribuir a su seguridad social y económica, a la mediación productiva de individuos cívicos, técnicos y útiles, adecuados para la formación de un hombre desde ideales liberales.

Si la medicina, la biología, la higiene, las ingenierías, la economía, la filosofía y la pedagogía fueron los saberes convocados para la formación del educador medio, será porque se precisaba de capacitar y educar para la vida, el trabajo y las actividades económicas, debía articular las relaciones del individuo con la sociedad, que su actividad se encargue de la enseñanza de los saberes útiles y aplicados: agricultura, ingeniería, comercio, ciudadanía, etc. Como docente-medio ocupó un lugar entre la estrategia de formación de ciudadanos, frente a los objetivos que demandó la sociedad.

Pequeños, pero efectivos procedimientos de poder pretendieron regular la labor del educador como medio social en Colombia: la *ficha*, el *examen*, y el *escalafón* fueron mecanismos desde los cuales el dispositivo de la inspección y la vigilancia construiría las formas de ver y de decir sobre el maestro. La *ficha* hará parte del registro escrito, la táctica de los poderes imperantes por capturar integralmente al maestro, por tener inspección veraz de cada una de sus actividades; comprendió, la anotación atenta y la valoración más cercana de la vida y las acciones del educador: desde su apariencia, sus vicios o virtudes, sus características psicológicas, hasta su éxito o fracaso en sus prácticas de enseñante. Representó el registro individualizado del maestro, la reunión descriptiva en la veracidad documental, el registro, que elaborado por las disciplinas humanas y sociales, demuestra y

exhibe la prueba visible de vigilancia al maestro, del cumplimiento de los fines y la medida de utilidad social que le es demandada.

El *Examen* permitió el deseo anhelado de medir, comparar, juzgar, clasificar y escalafonar al educador. A partir de él se visualizaron sus conocimientos y se asignaría una escala salarial de retribuciones objetivas, demostrables de la verdad a través de una prueba verídica y clasificable del educador.

La *ficha* y el *examen* demuestran dos sofisticados procedimientos elaborados por los poderes imperantes. El primero, de exterioridad, a través del aporte de disciplinas científicas a la pedagogía, que recomendaron, orientaron y establecieron los saberes y el tipo de las prácticas docentes para el progreso social. El segundo, de interiorización hizo que los saberes aportados por las disciplinas se dirijan ahora sobre el docente y lo regulen, midan el grado de sus conocimientos, propongan la sanción adecuada frente al fracaso en el cumplimiento de las disciplinas y las prácticas, determinando, finalmente, de acuerdo a pruebas demostrables su nivel en la escala de la profesión.

El *escalafón* representaría la táctica de poder que intentaría medir hasta la parte más mínima del ser y del sujeto maestro, hasta conformar la actividad en profesión, objetivo insuficientemente logrado en Colombia, por el peso de las élites que insistieron en gobernar desde ideales de ‘progreso, dentro de la tradición’. Lo cual dejó espacio al clientelismo, al efecto de las bellas leyes, carentes de cumplimiento, de las iniciativas que no se implementaban, etc.

De las agencias internacionales puede concluirse que son actores directos en la producción de tecnologías de saber y de poder sobre los docentes. De saber, en tanto asumen el lugar de instancias epistémico-políticas, por el carácter de ‘cuasi-legislación’ de sus recomendaciones y orientaciones pedagógicas y educativas. Instancias de poder, ya que comprometen, aunque no se cumpla, un conjunto abundante de objetivos y medios para el gobierno educativo y social de los docentes.

Si unas formas políticas fueron producidas al interior del país, otro tanto, serían asumidas por la nación, con el objeto de internacionalizar la educación. Que así como se exporta materias primas, se importaban grupos de expertos, programas, proyectos y modelos educativos docentes que ‘contribuyesen a modernizar de la nación’, que

permitiesen las reorganizaciones, las reestructuraciones y las reformas pedagógicas, que unas tras otra obstaculizan el ‘salto al desarrollo y el progreso’.

El docente *recurso* de los planes curriculares fue otra de las discontinuidades del maestro en Colombia, hizo parte de la educación, en tanto desarrolló la capacidad de planeación de las actividades, su función fue analizar, implementar y evaluar. A las disciplinas científicas se les pide un poco más, que conformen su hacer desde una razón metódica y pragmática, que el docente desarrolle un método aplicado para la enseñanza, que determine situaciones, causas, recursos, fines contenidos, metodologías y evaluaciones. El currículo representó el nuevo conjunto de herramientas gubernamentales del maestro, su acción como agente y recurso de los planes para el desarrollo escolar.

Desde el plan y el desarrollo, la educación representó un mayor proceso de invisibilización del maestro como actor pedagógico, si las disciplinas hasta mediados de siglo XX, impusieron otras positivities y sus tecnologías en la formación del maestro-medio para la socialización de los individuos, ahora, el currículo tornaría al docente en un agente y un recurso de planes y programas, en un elemento más dentro de la acción pragmática del desarrollo, debía actualizar y reestructurar los contenidos de su enseñanza de acuerdo al progreso de las ciencias y su aplicación sobre las necesidades del desarrollo económico y social del país.

Como agente del currículo, el maestro conforma una modalidad gubernamental que al globalizar la planeación, al prever, al evaluar conceptos, contenidos y metodologías de una disciplina determinada, fue instrumentalizado, su práctica limitada al cumplimiento de contenidos preestablecidos por objetivos, contenidos, niveles, ciclos, grados, metodologías y la evaluación.

El reconocimiento del estatus de profesión significaba el alejamiento de la actividad de enseñar, del educar por el tornarse en recurso y distribuidor de contenidos disciplinares. El estatus que reclamaba, como funcionario del Estado, le fue otorgado para suplantar en estas estrategias y tácticas su relación pedagógica, por técnicas y prácticas instrumentalizadas que mediaron los alcances de su hacer. Una vez más, una especializada política docente pretendió instrumentalizar su labor, enfriar cualquier asomo de individualidad por limitar sus acciones al cuadro, a los objetivos, a los planes y a la evaluación del currículo.

La figura del docente cultural conformó una tecnología que desde los poderes y los saberes elaboró una de las oposiciones más fuertes a los poderes imperantes, el *Movimiento Pedagógico*, como expresión independiente de docentes alternativos a las instituciones, superando el límite escolar, estatal, colocando la práctica pedagógica en la relación formadora de la sociedad y la cultura, por fuera, entonces, de la tutela eclesial, de tecnicismos burocráticos, de clientelismos y de la figura impuesta de un docente tecnocientífico.

El maestro como agente cultural buscó que la pedagogía y sus relaciones con la enseñanza establecieran el objeto de saber docente y su articulación de positividad con las demás disciplinas, la biología, sicología, la sociología, la historia, la filosofía, la antropología, etc. Quizá procurando posicionar su práctica en la elaboración propia de constructos bio-pedagógicos, sico-pedagógicos, socio-pedagógicos, histo-pedagógicos, antro-pedagógicos, etc.

El *docente como profesional de las competencias*, no es principalmente, resultante de condiciones de precarización, que tecnologías de saber y de poder más elaboradas le incrementan la hiper-subjetivación de su propio deseo por competir, por adquirir la libertad de consumir educación y aprendizajes, en este sentido, es una muestra de exagerada gubernamentalidad, ausente de la relación con la iglesia, con el Estado, con la cultura, con los contenidos, con los métodos científico-técnicos, se exige más de sí mismo, para gestionar potencialidades de sí y de los otros, ya no enseña, ni educa, posibilita aprendizajes, es gestor de competencias para la vida profesional, se trata ahora, de conocer a los otros, para poder gobernarse a sí mismo.

Representa la oferta de los saberes económicos, publicitarios, de gestión y del marketing, que ahora le sitúan y se sitúa en la capacidad de oferta, en las condiciones propias de saber por aprendizajes para competir consigo y los demás. Que en la conformación de esta figura están involucradas agencias internacionales, Gobiernos, sociedad civil, organizaciones magisteriales y los propios docentes, para multiplicar las modalidades de autogobierno, para conformar una gubernamentalidad docente desde la gestión de sí como sujeto del aprender y el gestionar los aprendizajes de otros.

Que esto se produce, porque las estrategias y tácticas de gobierno son otras, la gestión y el control incitan al docente a la conformación de prácticas creativas, diversas,

alternativas, motivan la participación, ya no por la solidez de la experiencia y la carrera, sino por el prestigio que ofrece ser reconocido, premiado, ubicado en un alto estándar de desempeño a partir del resultado de la evaluación de competencias; ahora, se ha tornado en gestor del marketing de los consumos educativos. Está forzado económica y socialmente a consumir y hacer consumir más educación y aprendizajes, como meta máxima que ha renovado el objeto de la educación: producir la garantía de libertad y autonomía de los sujetos, debe gestionar un bien de consumo como promesa que contribuye al alcance de una vida de felicidad y confort.

Realizamos la reescritura de las distintas figuras políticas del maestro, obsesionados desde el comienzo con el que su formación se debe más a intereses políticos que a económicos y sociales, que desde una analítica de las políticas docentes pudo demostrar que la exageración de los poderes en delimitar los saberes del maestro y de renovar permanentemente sus tecnologías disciplinarias, morales, mediadoras, técnicas, culturales y de gestión han sido por el constante interés histórico en producir un cuerpo docilizador de sí mismo y de los demás.

Faltó exhibir aquellas éticas y subjetivaciones que realizan prácticas docentes por fuera de la disciplina, de la moral, de la educación, de la gestión, quizá de experiencias que asuman la pedagogía como una obra de arte, como una experiencia artística, que se hallen en la exterioridad de la disciplina y la ley castigadora, de la educación y del trabajo; de la cultura y la identidad; de la oferta y el marketing del aprender.

Estas serían, quizá experiencias de una pedagogía estética, alejada de la obsesión por la salvación que disciplina la vida más acá, de una educación que sujeta, de una identidad que acercando nos aleja, de un aprendizaje que consume al consumirlo.

Le toca ahora a una próxima investigación explorar la formación, quizás micro-política de otras docencias, de otras maneras de ver, saber y decir, consigo mismo y con los otros, describir las poéticas docentes. Frente a ello, de nuevo respondemos, –quizá, con disculpas al lector–, pese a nuestro deseo febril por descubrir, no nos fue posible abarcar mucho más, tal vez, por los límites de los alcances propuestos, tal vez, por las fronteras temporales, talvez, por exceso de gobierno y por falta de gubernamentalidad.

REFERENCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2007.
- AGUIRRE, Pedro Claver. Liberalizar la Instrucción pública. **El Diario**, Medellín, p. 3, 8 agosto 1934.
- ALLISON, G. **Essence of decision: explaining the Cuban Missile Crisis**. EEUU: Harper Collins Publishers, 1971.
- ALVAREZ GALLEGO, Alejandro. (2015). A propósito del Día E convocado por el Ministerio de Educación Nacional. Documento de trabajo, 2015. Disponible en: <http://www.adebogota.org/pdf/2015/a_proposito_dia_e.pdf>. Acceso en: 20 de mayo 2015.
- AMÓS COMENIO, Juan. **Didáctica Magna**. México: Ed. Porrúa, 1998.
- AQUINO C. Rita C.; MUTTI, Regina. Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo. **Rev. Texto Contexto**, Florianópolis, v.4, n. 15, p. 679-84, out./dez. 2006.
- ARGILES, Adell. **Movimientos Sociales: Cambio social y participación**. Madrid: Ed. UNED, Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2003.
- ARIAS, Ricardo. Estado Laico y Catolicismo integral en Colombia, la reforma de López Pumarejo. **Revista Historia Crítica**, Bogotá, n. 19, p. 69-106, dic. 2001.
- ARISTÓTELES, Ética a Nicómaco. Madrid: Alianza Editorial, 2001.
- ARNOVE, Robert; ALTBACH, Philip G. **Emergent Issues in Education: Comparative Perspectives**. New York: Ed. SUNY Series, Frontiers in Education, 1992.
- ASOCIACIÓN DE INSTITUTORES DE ANTIOQUIA. Medellín, Acta n. 1, p. 14, 20 mayo 1953.
- _____. Medellín, Libro de actas n. 9, f. 83, 8 noviembre 1958.
- _____. Medellín, Acta, 15 de marzo 1961.
- _____. Medellín, Acta, 9 de diciembre 1963.
- _____. Medellín, Periódico, n. 3, p. 14, mayo 1972.

_____. Medellín, Periódico, n. 3, p. 8, mayo 1972.

ASTETE, Gaspar. **Catecismo de la doctrina cristiana**. Bogotá: Imprenta de José A. Cualla, 1845. Disponible en:

<http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=0CCkQFjABahUKEwiC8cTWwofGAhUC64AKHdQfAE8&url=http%3A%2F%2Fwww.banrepcultural.org%2Fsites%2Fdefault%2Ffiles%2F86990%2Fbrblaa124019.pdf&ei=y255VcJfgtaDBNS_gPgE&usq=AFQjCNHIKK1Os8hT0iwf98m7-Xmh1AISDw&bvm=bv.95277229,d.eXY>. Acceso en: 20 abril 2014.

ATCON, Rudolph P. **La universidad latinoamericana. Clave para un enfoque conjunto del desarrollo coordinado social, económico y educativo en América Latina**. Bogotá: Edición digital: Christian Hernández Amaya, 2009.

AVALOS, Beatrice. **El Desarrollo Profesional de los Docentes. Proyectando Desde el Presente al Futuro**. Ginebra: UNESCO, 2011.

AVELINO, NILDO. Governamentalidade e democracia liberal novas abordagens em Teoria Política. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n.5, p. 81-107, jan./jul. 2011.

_____. Democracia e educação na constituição do sujeito liberal. **Dossiê Biopolítica, Governamentalidade e Educação**, Porto Alegre, PUCRio Grande do Sul, Faculdade de Educação, v. 36, n. 2, p. 156-167, maio/ago. 2013.

B. A. Los dos grandes partidos políticos. **La Lucha**, Bogotá, n. 18, p.22, 30 Junio 1900.

BACHELARD, Gastón. **La Formación del Espíritu Científico**. México: Ed. Siglo XXI, 1981.

BALL, S. J. **Reforming education and changing schools**. London: Routledge, 1992.

_____. **Education reform**. A critical and post-structural approach. Buckingham – Philadelphia: Open University Press, 1995.

_____. **Education policy and social class**. The selected works of Stephen J. Ball. London and New York: Ed. Routledge, 2006.

BALL, S. J.; MAINARDES, J. **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Ed. Cortez, 2011.

BALL, S. J.; BOWE, R. El curriculum nacional y su “puesta en prácticas”: el papel de los departamentos de materias o asignaturas. **Revista de Estudios del Currículum**, Barcelona, v.1, n. 2, p. 105-131, 1998.

BANCO INTERAMERICANO DE DESARROLLO. **¿Quiénes son los maestros? Carreras e incentivos docentes en América Latina**. Washington, D.C: Ed. Juan Carlos Navarro, 2002.

BARBER, Michael; MOURSHED, Mona. **Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos**. Santiago de Chile: PREAL, 2008.

BATALLA, Isabel Clemente. Las escuelas Normales y formación en la Regeneración en Colombia 1886-1899. **Revista Educación y Pedagogía**, Medellín, Universidad De Antioquia, v. 7, n. 14 y 15, p. 142-153, 1996.

BELUCHE, Olmedo. Separación de Panamá: la historia desconocida. Intervención de especuladores norteamericanos en el proceso de Independencia. **Revista Credencial Historia**, Bogotá-Colombia, ed. 166, oct. 2003. Disponible en: <http://www.banrepcultural.org/node/86421>. Acceso en: 04 out. 2014.

BENAVIDES L. Eduardo. **ADIDA**. Asociación de Institutores de Antioquia. 50 años de lucha. Medellín: Ed. ADIDA, folleto, 2007.

BERNAL Jiménez Rafael. **La educación, he ahí el problema**. Bogotá: Ministerio de educación, 1949.

_____. Educación. **Revista Educación**, Bogotá, n.1, año 1, p. 5, 1933.

BID. Banco Interamericano de Desarrollo. **¿Quiénes son los maestros? Carreras e incentivos docentes en América Latina**. NAVARRO, Juan Carlos. (Editor). Washington, D.C. 2002.

BITAR, Sergio. Cómo construir consensos en educación. **PREAL**, Santiago de Chile, n. 63, 2012.

BOBBIO, Norberto. **Dicionário de política I**. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, Trad. Carmen C, Varriale et all., 1a ed., vol. 1, 1998.

BOCANEGRA A. Henry. Las políticas educativas y el magisterio colombiano en la década de los 80. **Rev. Diálogos de saberes**, Bogotá D.C. Colombia, Universidad Libre, n. 32, p.29-44, enero-junio 2010.

_____. Los maestros colombianos como grupo de presión 1958-1979. **Rev. Diálogos de Saberes**, Bogotá D.C. Colombia, Universidad Libre, n. 30, p. 61-88, enero-junio 2009.

_____. Magisterio colombiano organización sindical y actor político. Antecedentes históricos (1934-1958). **Rev. Diálogos de Saberes**, Bogotá D.C. Colombia, Universidad Libre, n. 29, p.35-60, julio-dic. 2008.

_____. Políticas educativas, condición social del Magisterio Colombiano y su constitución como organización sindical y actor político. **Rev. Diálogos de Saberes**, Bogotá D.C. Colombia, Universidad Libre, n. 28, p. 105-120, enero-Junio 2008.

_____. Globalización y política pública educativa en Colombia. **Rev. Diálogos de Saberes**, Bogotá D.C. Colombia, Universidad Libre, n. 24, p. 33-50, enero-junio 2006.

BONIFAZ SUÁREZ Rodolfo. Mineduc: director de políticas pedagógicas plantea carrera docente ligada al mérito. **El Mercurio**, Santiago de Chile. Disponible en: <<http://www.eduglobal.cl/2014/04/23/mineduc-director-de-politicas-pedagogicas-plantea-carrera-docente-ligada-al-merito/>>. Acceso en: 23abril2015.

BOWE, R.; BALL, S.; GOLD, A. **Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology**. London: Routledge, 1992.

BRUNNER, José Joaquín. **Globalización y el futuro de la educación. Tendencias, desafíos y estrategias**. Santiago de Chile: UNESCO/OREALC, 2000. Seminario sobre Prospectiva de la Educación en la Región de América Latina y el Caribe. UNESCO, Santiago de Chile, 23 al 25 de agosto de 2000. Disponible en: <<https://archive.org/details/GlobalizacionTendencias>>. Acceso en: 20 enero 2015.

CABANELLAS de TORRES, Guillermo. **Diccionario jurídico elemental**. Madrid: Ed. Heliasta, 1979.

CADAVID, J. Ivan G. **Los fueros de la iglesia ante el liberalismo y el conservadurismo**. Medellín: Ed. Bedout, 1956.

CAICEDO, Edgar. **Historia de las luchas sindicales en Colombia**. Bogotá: Ed. CEIS, 1971.

CANGUILHEM, Georges. **O conhecimento da vida**. Rio de Janeiro: Forense, 2011.

_____. **Lo normal y lo patológico**. Buenos Aires: Ed. Siglo XXI, 1971.

CÁRDENAS, Katerine Franco. **Educación para la vida**. En: Los maestros cuentan. Relatos de los maestros ganadores del Premio Medellín, la Más Educada, año 2009. Medellín, 2009. Disponible en: <<http://proantioquia.org.co/web/images/documentos/libros-premio-calidad-educacion/2009/losMaestrosCuentan.pdf>>. Acceso en: out. 2014.

CARREÑO, Manuel Antonio. **Compendio del Manual de Urbanidad y Buenas Maneras**. Paris: Libreros, 1994.

CARVAJAL SALCEDO, Adalberto. **Educadores frente a la ley**. Análisis crítico, histórico y jurídico del Estatuto docente. Quito: Ed. Rodríguez, 3ª ed., 1985.

CARVAJALINO S. Guillermo; GÓMEZ P. Istar Jimena. **Empresas, fundaciones empresariales y educación en América Latina**. Santiago de Chile: PREAL, 2012.

CASTAÑEDA, Jorge. El valor jurídico de las resoluciones. México D.F.: Ed. Colegio de México, 1976.

CASTILLO, E. Et all. El maestro colombiano: fábulas y moralejas de una profesión. **Revista Texto y Contexto**, Bogotá, n. 37, 2004.

CASTRO, Cláudio Moura; IOSCHPE, Gustavo. **La remuneración de los maestros en América Latina: ¿Es baja? ¿Afecta la calidad de la enseñanza?** Santiago de Chile, PREAL, Serie Documentos, n° 37, 2007. Disponible en: <[http://www.ub.edu/obipd/docs/la remuneracion de los maestros en america latina. de mourac.pdf](http://www.ub.edu/obipd/docs/la_remuneracion_de_los_maestros_en_america_latina_de_mourac.pdf)>. Acceso en: 8 diciembre 2014.

CASTRO, Edgardo. **El vocabulario de Michel Foucault**. Buenos Aires: Ed. Universidad de Quilmes, 2004.

CASTRO VILLARRAGA, Jorge Orlando. La primera evaluación masiva de maestros en Colombia. El examen de revisión de 1936. **Revista Pretextos Pedagógicos**, Santafé de Bogotá, v. 7-8, p. p.51 - 64, 1999.

CASTRO, Jorge Orlando Et all. De la profesión a la función docente: Una mirada a la formación de los maestros desde los estatutos 2277 de 1979 y 1278 de 2002. **Cuadernos de Psicopedagogía**, Bogotá, n. 5, 2005.

_____. **Maestro: Condición social y profesión docente en Colombia. 1991 – 2002**. Bogotá: Ed. Universidad Pedagógica Nacional, 2007.

CENTRO DE ESTUDIOS EN POLÍTICAS PÚBLICAS. CEPP. **Los Sindicatos Docentes en América Latina. Colombia**. Buenos Aires, 2008.

CEPAL. Análisis y proyecciones del desarrollo económico de Colombia. Santiago de Chile: Ed. ONU-Consejo Económico y Social, 1953.

CHANTECLER. Hoja Socialista. Bogotá, año 1, serie 1, p. 1-2, 18 septiembre 1910.

CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. **Dicionário de análise do discurso**. São Paulo: Ed. Contexto, 2008.

COLECTIVO DE ABOGADOS: José Alvear Restrepo. Fecode presenta pliego de peticiones. Disponible en: <<http://www.colectivodeabogados.org/noticias/noticias-nacionales/article/fecode-presenta-pliego-de>>. Acceso en 15 mayo 2015.

COLECTIVO PEDAGÓGICO DISTRITAL. Y los privados no llegamos al millon que hacemos. Disponible en: <<http://colectivopedagogicodistrital.blogspot.com.br/2015/05/y-los-privados-que-no-llegamos-al.htm>>. Acceso en 4 mayo 2015.

COLOMBIA. Ministerio de Educación Nacional. Política Instruccionista. **Imprenta Nacional**, Bogotá, 1927, 58 p.

_____. Memoria del Ministro de Educación Nacional al Congreso. **Editorial Cromos**, Bogotá, 1928.

_____. Exposición del encargado del Ministerio de Educación Nacional. Sr. Jorge Salamea. Memorias; sesión de la Cámara de Representantes del día 16 de abril de 1937. Bogotá, 1937.

_____. Memoria del Ministro de Educación Nacional al Congreso de 1946. **Imprenta Nacional**, Bogotá, p. 13, 1946.

_____. Ministerio de Educación Nacional. **Proyecto de conceptos, objetivos y estructuración de la carrera educativa**. Bogotá, 1971b.

_____. Ministerio de Educación Nacional. Proyectos del sector educativo realizados en Colombia con la cooperación de OEA, PNUD y UNESCO. Bogotá, 1979.

_____. Ministerio de Educación Nacional. Programa para la excelencia docente y académica: todos a aprender. Bogotá, febrero 2015.

_____. Ministerio de Educación Nacional. Acuerdo Nacional por la excelencia 2015. Disponible en: <http://www.colombiaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-349940_secreta.pdf>. Acceso en 15 de abril 2015.

_____. Ministerio de Educación Nacional-FECODE. Acta de Acuerdo, 2015.

COOMBS, Philip H. **La Crisis Mundial de la Educación**. Ed. Península, Barcelona, 1971

_____. **The world crisis in education. The view from the eighties**. New York: Ed. Oxford University Press, 1985.

CORCINI LOPES, Maura; RECH, Tatiana Luiza. Inclusão, biopolítica e educação. **Revistas da PUCRS**, Porto Alegre, Dossiê Biopolítica, governamentalidade e educação. v.36, n. 2, p. 156-167, maio/ago. 2013.

CORAL QUINTERO, Laureano. **Bosquejo histórico de las luchas sindicales del magisterio**. 1977. Tesis de Maestría (Administración Educativa)- Universidad del Valle, Cali, 1977.

_____. **Historia del Movimiento Sindical del Magisterio**. Bogotá: E. Suramericana, 1980.

CORRALES, Javier. **Aspectos políticos de las reformas educativas**. Santiago de Chile: PREAL, 1999.

COX, Cristián. **Nueva agenda de políticas docentes en América Latina y el Caribe: nudos críticos y criterios de acción**. Buenos Aires, Encuentro Preparatorio Regional 2011 Naciones Unidas - Consejo Económico y Social Revisión Ministerial Anual ECOSOC – RMA, Borrador N° 3, 12 y 13 de Mayo, 2011. Disponible en:

<<http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/nueva-agenda-Buenos-Aires.pdf>>. Acceso en 15 abril 2015.

CRISTÁNCHO, Víctor M. **Proceso educativo y docente**. Bogotá: Ed. Colombia Nueva, 1984.

CUNHA, W. Adriana da; ORQUIZAS, Edaguimar V. O programa para reforma educacional na América Latina e Caribe (PREAL) e a política de formação docente no Brasil na década de 90. **Revista Brasileira de Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 04, n. 06, p. 98-114, jan./jul. 2012.

DAL ROSSO, Sadi. (Org.). **Associativismo e Sindicalismo em Educação**. Brasília: Ed. Paralelo, 2011.

DELEUZE, Gilles. **Conversaciones 1972-1990**. Valencia: Ed. Pre-textos, 2a edición. Trad. José Luis Pardo, 1996.

_____. **El saber: curso sobre Foucault**. Buenos Aires: Ed. Cactus, 2013.

_____. **Michel Foucault y el poder**. Madrid: Ed. Errata Nature, Trad. Javier Palacio, 2014.

DENIELSON, Charlotte. **Competencias docentes: desarrollo, apoyo y evaluación**. Santiago de Chile, PREAL, Serie Documentos, n° 51, enero 2011. Disponible en: <<http://www.gse.upenn.edu/pdf/Competencias%20docentes.pdf>>. Acceso en: 10 abril 2015.

DEPARTAMENTO DE ANTIOQUIA. Mensaje del Gobernador a la Asamblea Departamental. **Archivo Gobernación de Antioquia**, Medellín, f. 20, 1937.

_____. Resolución n. 0520 de 1932. Sobre los inspectores locales de Educación. **Imprenta Departamental**, Medellín, 1932.

DERESIEWICZ, W. "The End of Solitude". En: *The Chronicle of Higher Education*, 2009. Disponible en: <<http://chronicle.com/article/The-End-of-Solitude/3708>>. Acceso en: 8 diciembre 2014.

DÍAZ de la TORRE, Juan. La reforma no tiene viabilidad si los maestros no la hacen suya. **El Mercurio**, Santiago de Chile, Sección Educación, p.10, 21 de julio de 2014. Disponible en: <<http://impresa.elmercurio.com/Pages/NewsDetail.aspx?dt=2014-07-21&dtB=24-07-2014%200:00:00&PaginaId=10&bodyid=1>>. Acceso en: 24 julio 2014.

_____. **Realidades y prospectiva educativa en América Latina**. México: Ed. CNTE, 2013.

DURKHEIM, Emile. **Educación y Sociología**. Barcelona: Ed. Península, 1975.

DUVERGER, Maurice. **Sociología Política**. Barcelona: Ed. Ariel. Barcelona, 1968.

ECO, Umberto. **El nombre de la Rosa**. Madrid: Ed. Lumen, 2005.

ECHEVERRY, Jesús Alberto. **Santander y la instrucción pública**. Medellín: Ed. Universidad de Antioquia, 1989.

EASTON, David. **Política Moderna**. México, D.F: Ed. Letras, 1968.

____. **Esquema para el análisis político**. Buenos Aires: Ed. Amorrurto, 1992.

ECHANDÍA, Dario. (1936). **Memoria del Ministro de Educación Nacional**. Bogotá, 1936.

EL BATEO. Los maestros antioqueños. Medellín, n. 2.045, p. 1, 29 mayo 1937.

EL COLOMBIANO. Medellín, p, 3, 23 julio 1937.

____. Medellín, p. 3, 13 diciembre 1937.

____. Medellín, Ecos y comentarios, p.12, 4 de mayo 1948.

____. Medellín, p. 12, 8 noviembre 1948.

____. Medellín, p. 8, 13 febrero 1950.

____. Medellín, p.8, 19 marzo 1950.

____. Medellín, p. 7, 1 septiembre 1959.

____. Medellín, p. 2, 15 febrero 1958.

____. Medellín, p. 11, 9 julio 1959.

____. Medellín, p. 5, 18 enero 1961.

____. Medellín, p.1, 14 febrero 1961.

____. Medellín, Ecos y comentarios, p. 5, 11 noviembre 1961.

____. Medellín, p. 5, 9 febrero 1969.

EL CORREO. Medellín, p.8, 4 marzo 1948.

EL DIARIO. Medellín, Editorial, p. 4, 14 febrero 1961.

EL ESPECTADOR. Bogotá, Comentarios, 25 febrero 1972.

EL HERALDO de ANTIOQUIA. Medellín, 2 septiembre 1936.

El PODER. Medellín, p.3, 19 febrero 1951.

_____. Medellín, p. 29, 9 agosto 1951.

El SIGLO. Lleras Camargo, Del Congreso Constitutivo de la Asociación Nacional de Educadores. Bogotá, p. 8, 22 marzo 1959.

El SOL. Medellín, p.2, 18 agosto 1910.

El TIEMPO. Bogotá, Editorial, 24 marzo 1966.

ENGUIITA, Mariano Fernández. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a “proletarização”. **Teoría e Educação**, Porto Alegre, n. 4, 1991.

_____. **La cara oculta de la escuela**. Educación y trabajo en el capitalismo. Madrid: Ed. Siglo XXI, 1998.

_____. **Educar em tempos inciertos**. Porto Alegre: Ed. Artmed, 2004.

_____. **Profesionalización, profesionalidad y profesionalismo**: luces y sombras de una profesión. Santiago de Compostela: Ed. Universidad de Santiago de Compostela, 2007.

EYZAGUIRRE, Nicolás. La apuesta para elevar el rol de los profesores en el sistema público. **Diario La Tercera**, Santiago de Chile, 2014. Disponible en: <http://www.latercera.com/noticia/politica/2014/08/674-589597-9-la-apuesta-de-eyzaguirre-para-elevar-el-rol-de-los-profesores-en-el-sistema.shtml>. Acceso en: 03 agosto 2014.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Brasília: UNB, 2001.

FAIRCLOUGH, Isabela; FAIRCLOUGH, Norman. **Political Discourse Analysis**. London: Ed. Routledge, 2012.

FAURE, Edgar y otros. **Aprender a ser. La educación del futuro**. Madrid/París: Ed. Alianza-Unesco, 1973.

FAVACHO, André M. P. Rir das solenidades da origem: ou o inesperado da pesquisa em educação. **Rev. Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n.2, p. 555-569, maio/ago.2010.

FECODE. Acta Congreso de Pasto, 22 – 25 de agosto. Bogotá, 1961.

_____. Comunicado. Bogotá, 26 de agosto, 1965.

_____. Memorias VIII Congreso Sindical Nacional: Plataforma Educativa, bases y enunciamiento de principios. Santa Marta, Documento de estudio n. 3, junio 1970.

- _____. El papel político del educador colombiano. Bogotá, Documento de Estudio, 21 de septiembre de 2014. (Comunicado a la opinión pública).
- _____. VIII Congreso Sindical. Santa Marta, Documentos de Estudio, 1970.
- _____. Síntesis de los Informes sobre Estatuto Docente y Escalafón. Bogotá, 1972.
- _____. XII Congreso nacional de educadores. Conclusiones. Bogotá, 1982.
- _____. Boletín interno, junio, 2011.
- _____. Circular urgente. Convocatoria Junta Nacional de Fecode. Bogotá, 2 de agosto 2012.
- _____. ¡La educación es un derecho fundamental, no una mercancía! Diario El Tiempo, Bogotá, lunes 7 de abril, 2014.
- _____. Comunicado. Facebook, 09 de abril, 2015. Disponible en: <<https://www.facebook.com/fecode>>. Acceso en: 09 abril 2015.
- _____. Neoliberalismo y educación. Revista Educación y Cultura, Bogotá, n° 55, nov. 2000.
- FLOREZ, J. **Análisis de datos cualitativos**. Aplicaciones a la investigación educativa. Barcelona: Ed. PPU, 1994.
- FOUCAULT, Michel. **Las palabras y las cosas**. México D.F: Ed. Siglo XXI, 1968.
- _____. **La arqueología del saber**. México D.F.: Ed. Siglo XXI, 1979.
- _____. **Historia de la sexualidad. III. La inquietud de Sí**. México D. F.: Siglo XXI Editores, 1987.
- _____. **El orden del discurso**. Buenos Aires: Ed. Letra E, 1992.
- _____. **La verdad y las formas jurídicas**. Barcelona: Ed. Gedisa, 1996.
- _____. **Vigilar y castigar**. Nacimiento de la prisión. México: Siglo XXI, 1998.
- _____. **Defender la sociedad**. Buenos Aires: Ed. FCE, 2001.
- _____. (2006). **Seguridad, territorio, población**: curso en el Collège de France (1977-1978). Buenos Aires: Ed. FCE, 2006.
- _____. (2007). **Los anormales**. Ed. FCE. Buenos Aires.
- _____. **Nacimiento de la biopolítica**. Buenos Aires: Ed. FCE, 2007a.

_____. **Ditos e Escritos IV. Estratégia, poder-saber.** Rio de Janeiro: Ed. Forense Universitária. São Paulo: Editora Forense Universitária, 3ª ed., 2010a.

_____. **Ditos e escritos I. Problematização do sujeito - psicologia, psiquiatria e psicanálise.** Rio de Janeiro: Ed. Forense Universitária. São Paulo: Editora Forense Universitária, 3ª ed., 2010.

_____. **Ditos e escritos III. Estética: literatura e pintura, música e cinema.** Rio de Janeiro: Ed. Forense Universitária. São Paulo: Editora Forense Universitária, 3ª ed., 2010d.

_____. **A ordem do discurso.** São Paulo: Ed. Loyola, 20º ed., 2010b.

_____. **El Coraje de la Verdad.** El gobierno de sí y de los otros. Buenos Aires: Ed. FCE, 2010b.

_____. **Do governo dos vivos.** Curso no Collège de France. 1979-1980. Trad. Nildo Avelino. São Paulo: Ed. Centro de cultura social. Rio de Janeiro, Achiamé, 2010c.

FRIEDMAN, Milton. **Capitalism and freedom.** Chicago: The University of Chicago Press, 2002.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A Produtividade da Escola Improdutiva.** São Paulo: Ed. Cortez. 9º edición, 1984.

FUNDACIÓN COMPARTIR. **Tras la excelencia docente. Cómo mejorar la calidad de la educación para todos los colombianos.** Bogotá: Ed. Punto aparte, 2014.

FUNDACIÓN TOMÁS MORO. **Diccionario Espasa jurídico.** Nueva ed. act. Madrid: Espasa Calpe, 2001.

GAJARDO, M. **Reformas educativas en América Latina.** Balance de una década. Santiago de Chile, PREAL, Serie Documento, nº 15, 2000. Disponible en: <<http://m.preal.org/detalle.asp?det=46>>. Acceso en: 08 junio 2014.

_____. La educación tras dos décadas de cambio. ¿Qué hemos aprendido? ¿Qué debemos transformar? En: MARCHESI, Álvaro; TEDESCO, Juan Carlos; COLL, César. (Coord.) **Calidad, equidad y reformas en la enseñanza.** Madrid: Ed. Santillana/OEI/AECID, colección Metas Educativas 2021, p. 59-76, 2012. Disponible en: <<http://www.oei.es/noticias/spip.php?article9238>>. Acceso en: 15 de mayo 2014.

GALEANO QUIROZ, Elkin. **El gobierno no cumple porque los directivos de Fecode concilian.** Bogotá, 2014. Disponible en: <<https://www.facebook.com/kinel363?fref=nf>>. Acceso 15 mayo de 2014.

GARCÍA, Carlos Marcelo. Políticas de inserción en la docencia: de eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente. Santiago de Chile, PREAL, Serie

Documentos, n°. 52, marzo 2011. Disponible en:
<<http://m.preal.org/detalle.asp?det=2097>>. Acceso en: 15 mayo de 2014.

GARCÍA, I. Samuel. De la Asociación de profesores. **El Colombiano**, Medellín, p. 11, 2 de febr. 1958.

GARY L. Anderson, et. all. **Políticas docentes**: formación, trabajo y desarrollo profesional. Buenos Aires, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IPE-Unesco, 2013.

GLOBE, Norman M.; PORTER James F. **La cambiante función del profesor. Perspectivas internacionales**. Madrid: Ed. Narcea, 1980.

GÓNIMA, Esther. **Una maestra, una vida, un destino**. Medellín: Ed. Luis Martel, 1969.

GONZÁLEZ, Fernando. **El maestro de escuela**. Bogotá: Editorial ABC, Primera edición, 1941.

GRIBBIN, John. **Historia de la ciencia**. 1543-2001. Madrid: Ed. Crítica, 2006.

GRINBERG, Gabriela. **Educación y poder en el siglo XXI**. Gubernamentalidad y pedagogía en las sociedades del gerenciamiento. Buenos Aires: Ed. Pedro Miño, 2008.

GUTIÉRREZ BAYLÓN, Juan de Dios. **El derecho de los tratados**. México. D.F: Ed. Porrúa, 2011.

HALAJCZUK, Bohdan T.; MOYA DOMÍNGUEZ, María Teresa Del R. **Derecho internacional público**. Buenos Aires: Ed. Ediar, 1999.

HANUSHEK Eric A.; WÖBMAN, Ludger. **Calidad de la educación y crecimiento económico**. Santiago de Chile, PREAL, Serie Documentos, n°.39, 2007.

HAYEK F. A. **Los fundamentos de la libertad**. Barcelona: Ed. Folio, 1997.

_____. **Camino de servidumbre**. Madrid: Alianza, 2007.

HELG, Aline. **La Educación en Colombia (1918-1957)**. Una Historia Social, Económica y Política. Bogotá: Ed. CEREC, 1987.

HERRERA CÓRTEZ, Martha Cecilia. **Modernización y escuela nueva en Colombia, 1914-1951**. Bogotá: Ed. UPN, 1999.

_____. Investigación educativa en la década de los 80: un esfuerzo cualitativo. 1990. **Rev. Colombiana de Educación**, Bogotá, n° 20, p. 103-109, 1990.

_____. La educación como parte de la historia social y cultural. **Revista Educación y Cultura**, Medellín, Facultad de Educación, Universidad de Antioquia, n. 12 y 13, p. 279-285, 2010.

_____. **Modernización y escuela nueva en Colombia.** Bogotá: Ed. Plaza y Janés, 1999.

HOBSBAWM, E. J. **Historia del siglo XX.** Buenos Aires: Ed. Crítica, 1994.

HOYOS VÁSQUEZ, Jorge. El viacrucis del Estatuto Docente. **Revista Javeriana – Separata–** Tomo LXXVII, Bogotá, Editora PUJ, n. 38, v.77, enero a junio 1972.

HUNT, Bárbara C. **Efectividad del desempeño docente. Una reseña de la literatura internacional y su relevancia para mejorar la educación en América Latina.** Santiago de Chile, PREAL, Serie Documentos, n°. 43, marzo, 2009. Disponible en: <http://m.preal.org/detalle.asp?det=1470>. Acceso en: 10 de enero 2015.

IBARRA RUSSI, Oscar Armando. La profesionalidad del educador. **Revista Universidad de la Salle,** Bogotá, año XX, n°. 29, p. 51-62, noviembre 1999.

_____. **Ser maestro en Colombia:** de oficio a profesión. Bogotá: Ed. UPN, 2010.

INGERSOLL, Richard M. (2011). **Estudio comparado sobre la formación y antecedentes académicos de los docentes en seis naciones.** Santiago de Chile, PREAL, Serie Documentos, n° 56, julio 2011.

INTERNACIONAL DE LA EDUCACIÓN. Para América Latina. IE. Declaración final y conclusiones de grupos: **II encuentro: Hacia un Movimiento Pedagógico Latinoamericano.** Pernambuco, Brasil, 2013.

ISORÉ, Marlène. **Evaluación docente: prácticas vigentes en los países de la OCDE y una revisión de la literatura.** Santiago de Chile, PREAL, Serie Documentos, n° 46, 2010.

JARAMILLO URIBE, Jaime. **Historia de la pedagogía como historia de la cultura.** Bogotá: Ed. U. Nacional de Colombia, 1990.

JIMÉNEZ TRIANA, Rafael. **Informe Nacional De Estadística presentado al Ministro de Hacienda Nacional.** Bogotá, 1915.

JIMÉNEZ DÍAZ, Elkin; ESTRADA PÉREZ, Gloria. Magisterio Antioqueño 1900-1980. Medellín, **ADIDA,** Comfenalco, Concejo de Medellín, 1993.

KANT, Immanuel. **Crítica de la razón pura.** Buenos Aires: Ed. El Cardo, 2003.

KINGDOM, John W. **Agendas, alternatives and public policies.** London: Ed. Library of Congress, 1984.

LA DEFENSA. Medellín, p. 5, 1 marzo 1950.

LA HUMANIDAD. Cali, n. 29, p. V, 1926.

LA VOZ POPULAR. Bogotá, n. 80, p. 1, 9 de Noviembre de 1924.

LE BOT, Ivon. **Educación e ideología en Colombia**. Medellín: La Carreta, 1979.

LIANG, Xiaoyan. **Remuneración de los docentes en 12 países latinoamericanos: Quiénes son los docentes, factores que determinan su remuneración y comparación con otras profesiones**. Santiago de Chile, PREAL, Serie Documentos, n°. 27, 2003.

LINDBLOM, Charles E. El proceso de elaboración de políticas. México: Ed. Porrúa, 1991.

LONDOÑO, Juan Bautista. **Acta Constitución Junta de Instructores de Antioquia**. Medellín, 07 de julio, 1910.

LOZADA, Rodrigo; GÓMEZ BUENDÍA, Hernando. **Organización y conflicto en Colombia**. Ottawa: Ed. Centro Internacional de Investigaciones para el desarrollo, 1984.

LUDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. O trabalho docente nas páginas de *Educação & Sociedade* em seus (quase) 100 números. **Educ. Soc.** Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1179-1201, out. 2007.

LUCKÁS, Georg. **Historia y consciencia de clase**. La Habana, Cuba: Ed. Ciencias Sociales. Instituto del libro, 1970.

MAINARDES, Jefferson. (2009). Análise de políticas educacionais: breves considerações teórico-metodológicas. **Contrapontos**, Itajaí-SC, v. 9, n°. 1, p. 4-16, jan/abr 2009.

MALTE ARÉVALO, Rolando Humberto. El modelo pedagógico de la reforma instruccional de 1870 en el Estado soberano de Santander: un modelo para la formación de ciudadanos. **Revista Historia 2.0, Conocimiento histórico en clave digital**, Universidad Industrial de Santander, n°. 2, p. 58-70, agosto de 2011-Marzo-2012.

MANCIBO, Deise. Agenda de pesquisa e opções teórico-metodológicas nas investigações sobre trabalho docente. **Educ. Soc.**, Campinas, v.28, n°. 99, p.466-482, 2007.

MARÍN DÍAZ Dora Lilia; NOGUERA RAMÍREZ, Carlos E. El arte de gobernar moderno: o de la constitución de una ciencia de la educación. **Revistas da PUCRS**, Porto Alegre, Dossiê Biopolítica, governamentalidade e educação, v. 36, n. 2, p. 156-167, maio/ago. 2013.

MARTÍNEZ BOOM, Alberto. **Escuela, maestro y métodos en Colombia, 1750-1820**. Bogotá: UPN, 1985.

_____. **Crónica del desarraigo**. Historia del maestro en Colombia. Bogotá: Ed. Magisterio, 1995.

_____. **La aparición histórica del maestro y la instrucción pública en Colombia**. Bogotá: UPN, 1982.

_____. De la escuela expansiva a la escuela competitiva. Dos modos de modernización en América Latina. Bogotá: Ed. Artropos, 2004.

MARTÍNEZ BOOM, Alberto; ÁLVAREZ GALLEGO Alejandro. [compiladores]. **Figuras contemporáneas del maestro en América Latina**. Bogotá: Ed. Magisterio, 2010.

MARTÍNEZ BOOM, Alberto; NOGUERA R. Carlos; CASTRO V. Jorge Orlando. Pedagogía, enseñanza de las ciencias y modelo curricular. **Revista de Educación y Cultura**, Bogotá, Fecode, n. 17, marzo 1989.

MARTÍNEZ BOOM, Alberto; UNDA BERNAL, Pilar; MEJÍA Marco Raúl. El itinerario del maestro: de portador a productor de saber pedagógico. En: SUÁREZ, Hernán. **Veinte años del movimiento pedagógico**. Bogotá: Ed. Cooperativa editorial magisterio, 2002.

_____. **Currículo y modernización**. Cuatro décadas de educación en Colombia. Bogotá: Ed. Cooperativa editorial magisterio, 2003.

MARTÍNEZ PINEDA. M. Cristina. **Redes pedagógicas**. El maestro como sujeto político. Bogotá: Editorial Magisterio, 2008.

_____. **Cartografía de las movilizaciones por la educación en Colombia, 1998-2007**. Bogotá: Editorial Magisterio & Universidad Pedagógica Nacional, 2012.

MARX, KARL. El Capital, Libro I. México: Ed. Online-Porrúa, 2002.

MARX, KARL & ENGELS, Federico. **El Manifiesto Comunista**. 1848. México: Ed. Online-Porrúa.

MAYOR MORA, Alberto. **Ética, trabajo y productividad en Antioquia**. Bogotá: Ed. Tercer mundo, 1985.

Mc KINSEY & Co. **Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos**. New York: Informe Mc Kinsey & Company, 2007.

MEJÍA J. Marco Raúl. “Educación(es) en la(s) Globalización (es)”. **Editorial Desde Abajo**, Bogotá. 2012.

MEJÍA y MEJÍA, José. Ecos y comentarios. **El Colombiano**, Medellín, p. 2, 20 de diciembre de 1935.

MELVILLE, Herman. **Bartleby, o escrevente**. Trad. Bruno Gambarotto. São Paulo, Ed. Grua libros, 2014.

MENY, Aves; THOENING, Jean-Claude. **Las políticas públicas**. Barcelona: Editorial Ariel S. A., 1992.

MEXICO. Decreto de 11 septiembre 2013. Por lo que se expide la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de Educación. Diario Oficial, México D.F. Disponible en: <http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313842&fecha=11/09/2013>. Acceso en: 15 abril 2015.

_____. Decreto de 11 septiembre 2013. Por lo que se expide la Ley General del Servicio profesional Docente. Disponible en: http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313843&fecha=11/09/2013. Acceso en: 15 abril 2015.

MIÑANA BLASCO Carlos. Políticas neoliberales y neo-institucionales en un marco constitucional adverso. Reformas educativas en Colombia 1991-2010. **Revista Propuesta educativa**, Buenos Aires, v. 19, n°. 43, 2010.

MOLANO, Alfredo; VERA, César. **Evolución de la política educativa durante el siglo XX. Primera parte 1900-1957**. Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, Centro de Investigaciones, 1984.

MOLINA, Gerardo. **Las ideas liberales en Colombia: 1849-1914**. Bogotá: Ed. Universidad Nacional de Colombia, 1970.

MORA, José Ferrarte. **Diccionario de Filosofía**. Barcelona: Ed. Ariel, 1994.

MORDUCHOWICZ, Alejandro. **La oferta, la demanda y el salario docente. Modelo para armar**. Santiago de Chile, PREAL, Serie Documentos, n°. 45, 2009.

_____. **Diseño y experiencias de incentivos salariales docentes**. Santiago de Chile, PREAL, Serie Documentos, n°. 55, 2011.

MORO, Tomas. **Utopía**. Madrid: Espasa, 1999.

MURILLO, María Victoria. Una aproximación al estudio del sindicalismo magisterial en América Latina. **Revista Estudios sociológicos**, Colegio de México, n°. 55, 2001.

_____. **Sindicatos, coaliciones partidarias y reformas de mercado en América Latina**. Madrid: Ed. Siglo XXI, 2005.

NIETO CABALLERO, Agustín. Discurso del doctor Agustín Nieto Caballero, rector de la Universidad Nacional. **Revista de la Facultad de Medicina**, p. 406-416, 1935.

NOSETTO, Luciano. **Michel Foucault y la política**. Buenos Aires: Ed. Universidad de San Martín, 2013.

NÓVOA, Antônio. **Professores: Imagens do futuro presente**. Lisboa: Ed. Educa, 2009.

_____. Diálogos de saberes na prática profissional docente. Belo Horizonte, Faculdade de Educação-UFMG, março 2014. (Conferencia)

MIGUEL, Raimundo de; MORANTE, Marques de. **Nuevo diccionario latino-español etimológico**. Madrid. Ed. Visor, 2001.

NAVARRO, Juan Carlos. (Editor). **¿Quiénes son los maestros? Carreras e incentivos docentes en América Latina**. BID. Banco Interamericano de Desarrollo. Washington, D.C. 2002.

OBRERO CATÓLICO. Medellín, p. 2, marzo 1927.

OCAMPO LÓPEZ, Javier. **Educación, humanismo y ciencia. Historia de las ideas fundamentales en el desarrollo de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia**. Tunja: UPTC. Ed. La rana y el águila, 1978.

OCDE. **Los docentes son importantes**. Política de educación y formación: atraer, formar y conservar a los docentes eficientes. París, 2009.

OIE. Oficina Internacional de la Educación. **Recomendación N° 3**. Sobre Las economías en materia de instrucción pública. París, 1934.

OEI. **Metas educativas 2021**. A educação que queremos para a geração dos bicentenários. Madrid, 2008.

O.I.T. **Sobre la protección del trabajo**. Convenio 95. Ginebra, 1949.

ORAÁ, Jaime y GÓMEZ, Felipe. **Textos básicos de derecho internacional público**. Bilbao: Ed. Universidad de Deusto, 2000.

OSPINA CRUZ, Carlos. Reformas educativas, institutores e inspección gubernamental. Antioquia (1903-1930). **Revista Colombiana de Educación**, Bogotá, n°. 65, p. 341-366, julio-dic.2013.

PALAMIDESSI, Mariano. **Sindicatos docentes y gobiernos: conflictos y diálogos en torno a la reforma educativa**. Santiago de Chile, PREAL, Serie Documentos, n°28, 2003.

PALLARES DE VALBUENA, Mercedes. **Los obreros de la tiza**. Bogotá: Ed. Gente nueva, 2007.

PARRA SANDOVAL, Rodrigo. **Los maestros colombianos**. Bogotá: Ed. Plaza y Janés, 1997.

PARDO, Carlos. Adalberto Carvajal, una vida muchas luchas. Ibagué: Pijao Editores, 1985.

PÊCHEUX M. **O Discurso: estrutura ou acontecimento**. Campinas (SP): Pontes, 3°ed, 2002.

PECAUT, Daniel. **Política y sindicalismo en Colombia**. Medellín: La Carreta, 1973.

PEÑUELA, Diana Milena, et all. **La cuestión docente: Colombia, los estatutos docentes**. Buenos Aires: Ed. Fund. Laboratorio de Políticas Públicas Flape. 1ª Ed, E-Book, 2008.

PESTALOZZI, Juan Enrique. **Como Gertrudis enseña a sus hijos**. Coatepec- México: Tipografía Antonio M. Rebolledo, 1889.

PINEDA E, Luis. La voz del público. **El Colombiano**, Medellín, p. 2, 16 diciembre 1958.

POPKEWITZ, Tomas S. Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre sua história, ideologia e potencial. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

POSADA, Hernán. Los exámenes del magisterio. Carta del director departamental de educación al director del Heraldo. **El Heraldo de Antioquia**, Medellín, n. 9, p. 2, 1936.

PRUZZO, V. (2010). “La formación docente como acción política”. Revista de Educación, Mar del Plata – Ar, n. 1, p. 43-54, 2010. Disponible en: http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/5/49>. Acceso en: 20 de marzo 2014.

PUIG FARRAS, Julio; ZULUAGA, Olga Lucia. **Movimiento de maestros en torno al estatuto docente 1972**. Legislación, análisis y pronunciamientos. Medellín: Ed. Universidad de Antioquia, 1974.

PULECIO, Gerardo. Discurso pronunciado en la plaza de la Constitución. **La LUCHA**, Bogotá, n.º 18, p. 22, 30 de junio, 1900.

PULIDO, José. Lo que nos falta. **La LUCHA**, Bogotá, n.º 13, p. 1, 19 de mayo, 1900.

PULIDO CHAVEZ, Orlando; BAQUERO REYES, Dabeida Sua. [compiladores]. **Formación de maestros: profesión y trabajo docente**. Bogotá: Ed. Universidad pedagógica Nacional, 2005.

QUICENO CASTRILLÓN, Humberto. **Pedagogía Católica y escuela activa en Colombia. (1900-1935)**. Bogotá: Ed. Magisterio, 2004.

_____. **Crónicas históricas de la educación en Colombia**. Bogotá: Ed. Cooperativa editorial Magisterio, 2003.

QUICENO, CASTRILLÓN, Humberto; OBREGÓN SÁENZ, Javier. VAHOS, Luis Arturo. La instrucción y la educación pública en Colombia. 1903-1997 En: RAVELA, Pedro. **Las evaluaciones educativas que América Latina necesita**. PREAL. Santiago de Chile, PREAL, 2008.

RAMÍREZ PLASCENCIA, Jorge; VIZCARRA GUERRERO, Lorenzo Rafael. (Coord.) **Repensar a los teóricos de la sociedad II**. México: Ed. Universidad de Guadalajara, 2015.

REIG HERNÁNDEZ, Dolores. (2013). Describiendo al hiperindividuo, el nuevo individuo conectado. En: **Los jóvenes en la era de la hiperconectividad: tendencias, claves y miradas**. Madrid, Fundación Telefónica y Fundación Encuentro, 2013.

REIS, P. Elisa. Reflexões leigas para a formulação de uma agenda de pesquisa em políticas públicas. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 18, n.º51, p. 13-15, 2003.

RESTREPO CAJIAO, Francisco. Los fines de la educación en Colombia. **Revista Educación y Cultura**, Bogotá, 10, diciembre 1986.

RESTREPO JARAMILLO, Gonzalo. El Pensamiento Conservador: Ensayos Políticos, Medellín, 1936.

REVISTA SEMANA. Fecode vs. Gobierno: dos años en el cuadrilátero. **Educación**, Bogotá, 07 de mayo 2015. Disponible en: <<http://www.semana.com/educacion/articulo/la-pelea-de-fecode-el-gobierno-los-ultimos-rounds/426672-3>>. Acceso en 07 de mayo 2015.

REYES, Aura Lissette. Educando al educador. El caso de la Escuela Normal Superior. **Revista Baukara**, Bogotá, n.º 1, p. 34-54, mayo 2012.

RIOS BELTRÁN. Rafael. **Las ciencias de la Educación En Colombia**. Entre universalismo y particularismo cultural. Bogotá: Ed. Magisterio, 2008.

RIOS BELTRÁN, Rafael; SAÉNZ OBREGÓN, Rafael. **Saberes, sujetos y métodos de enseñanza**. [Editores]. Bogotá: Ed. Universidad Nacional de Colombia. Centro de Estudios Sociales CES, 2012.

RIOS BELTRÁN, Rafael; CERQUERA CUÉLLAR, Martha Yanet. Escuela nueva y enseñanza de las ciencias naturales en el saber pedagógico colombiano. Primera mitad del siglo XX. En: RIOS BELTRÁN, Rafael & SAÉNZ OBREGÓN. **Saberes, sujetos y métodos de enseñanza**. Bogotá: Ed. Universidad Nacional de Colombia. Centro de Estudios Sociales CES, 2012.

RITZER, George. **Teoría Sociológica contemporánea**. México, D.F. Ed. Mc Graw Hill. 1993

RODRÍGUEZ C, Abel. El movimiento pedagógico: un encuentro de los maestros con la pedagogía. En: SUAREZ, Hernán. **Veinte años del movimiento pedagógico, 1982-2002. Entre mitos y realidades**. Bogotá: Ed. Magisterio, 2002.

RODRÍGUEZ, José Gregorio. **Educación en el contexto neoliberal**. Bogotá Universidad: Nacional de Colombia, 2002.

ROLDÁN NARANJO, Martha Elena. La vocación que se reafirma. En: **Los maestros cuentan**. Relatos de los maestros ganadores del Premio Medellín, la Más Educada, año

2009. Medellín, 2009. Disponible en:
<http://proantioquia.org.co/web/images/documentos/libros-premio-calidad-educacion/2009/losMaestrosCuentan.pdf>. Acceso en: out. 2014.

RODRÍGUEZ BALBUENA, Rosa Helena. **El maestro en Colombia: hitos, avatares y paradojas**. Bogotá: Ed. Universidad Distrital, 2009.

ROMÁN, Marcela. **La voz ausente de estudiantes y padres en la evaluación del desempeño docente**. Santiago de Chile, PREAL, Serie Documentos, n.º. 49, 2010.

ROSSELLÓ, Pedro. **Resumen histórico Conferencias Internacionales de Educación**. UNESCO, 1979.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emilio o la educación**. Buenos Aires: Ed. El Aleph, 2000.

_____. **Sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens**. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2005.

SACRISTÁN, José Gimeno. **El alumno como invención**. Madrid: Ed. Morata, 2009.

SAÉNZ OBREGÓN, Javier (Editor) (2010). **Pedagogía, saber y ciencias**. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

SAÉNZ OBREGÓN, Javier; SALDARRIAGA ÓSCAR, Ospina Armando. **Mirar la infancia: pedagogía moral y modernidad en Colombia**. 1903-1946. Medellín. Universidad de Antioquia, 1997.

SAN AGUSTIN. **La ciudad de Dios**. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos, 1958.

SARAIVA, Karla. (2013). Educando para viver sem riscos. **Revista da PUCRS**, Porto Alegre, Dossiê Biopolítica, Governamentalidade e Educação, v. 36, n. 2, p. 156-167, maio/ago. 2013.

SCHERPING, Guillermo. Formación, evaluación y desarrollo profesional de los docentes: ejes clave de las políticas educativas latinoamericanas. **Diálogos del SITEAL**. Santiago de Chile, julio de 2014.

SCHULTZ, Theodore William. **Valor económico de la educación**. México, D.F: Ed. UTEHA, Unión tipográfica editorial hispano americana, 1968.

SCHWARTZMAN, S.; COX, C. (Comp.). **Políticas educativas y cohesión social en América Latina**. Santiago de Chile: Ed. Uqbar, Colección CIEPLAN, 2009.

SELOWSKY, Marcelo. El efecto del desempleo y el crecimiento sobre la rentabilidad de la inversión educacional: una adaptación a Colombia. **Revista del Departamento Nacional de Planeación**, Bogotá. CCRP, n.1, n.2, p. 5-68, 1969. CEDE. 331:11/S46.

SEPÚLVEDA, César. **Derecho internacional**. México D.F: Ed. Porrúa, 1991.

SERRES, Michel. **Pulgarcita**. Medellín, Alianza Francesa, Trad. Luis Alfonso Paláu Castaño, 2013.

SILVA, Carol De Shano da. **Reclutamiento de docentes: Orientaciones para el diseño de las políticas en América Latina**. Santiago de Chile, PREAL, Serie Documentos, n.º. 62, julio 2012. Disponible en: <www.preal.org > Inicio > Preal Publicaciones>. Acceso en: 10 enero 2015.

SLOTERDIJK, Peter. **Crítica de la razón cínica**. Madrid: Ed. Siruela, 2003.

SOTO ARANGO, Diana Elvira. Legislación e imaginarios sociales en el escalafón y los salarios de los educadores de primaria en Colombia. 1952-1994. **Revista Historia de la Educación Latinoamericana**: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia Boyacá, v. 15, n. 21, p. 229-262, julio-diciembre, 2013.

SOUZA, Celina. (2007). Estado da arte da pesquisa em políticas públicas. En: HOCHMAN, Gilberto. (Org.). **Políticas públicas no Brasil**. Rio de Janeiro. Ed. Fiocruz. 2007.

SUÁREZ, Hernán. **Veinte años del movimiento pedagógico. 1982-2002, entre mitos y realidades**. Bogotá: Ed. Cooperativa editorial magisterio, 2002.

TAMAYO VALENCIA, Luis Alfonso. Hacia una nueva visión del maestro. **Revista Educación y Cultura**, Fecode Y Ceid, Bogotá, n. 10, diciembre 1986.

_____. El movimiento pedagógico en Colombia. Un encuentro de los maestros con la Pedagogía. **Revista HISTEDBR**, Campinas, n.24, p. 102-113, dez. 2006.

TARDIF, Maurice. El oficio docente en la actualidad. Perspectivas internacionales y desafíos de futuro. **Seminario internacional. Políticas docentes. Formación, regulaciones y desarrollo profesional**. Buenos Aires: UNESCO/IIIEPI, 2012.

TELLO, C.; MAINARDES, J. La posición epistemológica de los investigadores en Política Educativa: Debates teóricos en torno a las perspectivas neomarxista, pluralista y pos-estructuralista. **Rev. Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, EUA, v. 20, n. 9, marzo 2012. Disponible en: <<http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/988>>. Acceso en: mayo 2014.

TÉLLEZ IREGUI, Gustavo. **Proyecto político de nación**. Bogotá: UPN-Colombia, 2001.

TENTI FANFANI, Emilio (Comp.) **El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI**. Buenos Aires: Ed. Siglo XXI, 2006.

_____. **La condición docente: análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay**. Buenos Aires: Ed. Siglo XXI, 2007.

_____. Sociología de la profesionalización docente. **Seminario Internacional: Profesionalizar a los profesores sin formación inicial: puntos de referencia para actuar**. Buenos Aires: IIPE/UNESCO, Sede Regional Argentina, 2-6 de junio de 2008.

TERIGI, Flavia. **Desarrollo profesional continuo y carrera docente en América Latina**. Santiago de Chile, PREAL, Serie Documento, n. 50, 2010.

TIRAMONTI, Guillermina. **Sindicalismo docente y reforma educativas en la América Latina de los 90's**. Santiago de Chile, PREAL, 2001.

TORRES, Rosa María. (2000). De agentes de la reforma a sujetos de cambio: la encrucijada docente en América Latina. **Perspectivas**, UNESCO, Ginebra, v. XXX, n. 2 (n. 114), Junio 2000.

UNIÓN COLOMBIANA OBRERA U.C.O. Bogotá, n. 9, p. VI, 1928.

_____. Bogotá, n. 30, 1928.

UNESCO. **Seminario interamericano de educación: la educación secundaria en América**. Santiago de Chile, Washington: Unión Panamericana. División de Educación, 1955.

_____. **Sobre Docentes**. Washington: Unión Panamericana. División de Educación, 1962.

_____. **Recomendación conjunta de la OIT y la Unesco relativa a la situación del personal docente**. París, 1966.

_____. **Planeamiento de la Educación. Colombia**. París, 1967.

_____. **Resumen histórico Conferencias Internacionales de Educación**. París, 1979.

_____. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, 1990.

_____. **Recomendación conjunta de la OIT y la Unesco relativa a la situación del personal docente**. París, 2. ed. 2008.

UNESCO/OREALC. Proyecto principal de educación en América Latina y el Caribe. Políticas docentes. **Boletín UNESCO & OREALC**, Santiago de Chile, n. 41, 1996.

UNESCO. **Foro Mundial sobre la Educación Mundial**. Dakar, Senegal, 26 al 28 de abril de 2000. París, 2000.

_____. **Oslo declaration. Acting together**. Oslo, Norway, 2008.

_____. **Proyecto Estratégico Regional sobre Docentes para América Latina y el Caribe**. París, 2010.

_____. **Primer Estado del Arte sobre Políticas Docentes en América Latina y el Caribe. Colombia.** Santiago de Chile, 2011.

_____. **Antecedentes y Criterios para la Elaboración de Políticas Docentes en América Latina y el Caribe.** Santiago de Chile, 2011a.

_____. Nueva agenda de políticas docentes en América Latina y el Caribe: nudos críticos y criterios de acción. **Encuentro Preparatorio Regional. Buenos Aires, Argentina, 12 y 13 de Mayo de 2011.** Buenos Aires, 2011b.

_____. **Profesores para una educación para todos. Proyecto Estratégico Regional sobre Políticas Docentes.** Santiago de Chile, 2012.

_____. **Replantear la educación: ¿Hacia un bien común mundial?** París, 2015.

UNESCO; OREALC. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe y la Pontificia Universidad Católica de Chile.

UNESCO; OREALC. Proyecto principal de educación. **Boletín Trimestral**, Santiago de Chile, n°. 14, abril-junio 1962.

URIBE, Antonio José. **Instrucción Pública. Imprenta Nacional.** Santa Fe de Bogotá, 1927. Documento extraído de grupo público Encuentro Nacional de docentes 1278. Disponible en: <<https://www.facebook.com/groups/132549446763733/?fref=ts>>. Acceso en: enero 2015.

URRUTIA MONTOYA, Miguel. **Distribución de la educación y Distribución del Ingreso en Colombia.** Bogotá: Ed. Banco de la República, 1972.

_____. **Historia del sindicalismo en Colombia.** Medellín: Ed. La Carreta, 1978.

URZUA, Sergio. Aumento en las remuneraciones sería una de las claves para hacer más efectiva la carrera: profesores ganarían hoy menos de lo que percibían sus pares en el año 1970. **Diario el Mercurio**, Santiago de Chile, 21 de septiembre de 2014.

VAILLANT, Denise. (2002). **Formación de Formadores. Estado de la Práctica.** Santiago de Chile, PREAL, Serie Documento, n. 25, 2002.

_____. **La Construcción de la profesión docente en América Latina, tendencias, temas y debates.** Santiago de Chile, PREAL, 2004.

_____. **El reconocimiento de la docencia efectiva: la premiación a la excelencia.** Santiago de Chile, PREAL, Serie Documento, n. 48, 2010.

- VAILLANT, Denise; ROSSEL Cecilia. **Maestros de escuelas básicas en América Latina: hacia una radiografía de la profesión**. Santiago de Chile, PREAL, 2006.
- VALLEJO, ARBELÁEZ, Joaquín. **Educación en Antioquia**. Medellín: Ed. Biblioteca de autores Antioqueños, 1938.
- _____. Estudio sobre la nacionalización de la enseñanza primaria y media. Medellín: Ed. Gobernación de Antioquia, 1940.
- VAN ZANTEN, Ágnes. **Dicionário de Educação**. Petrópolis - Rio de Janeiro: Ed Vozes, 2011.
- VARELA, Julia; ÁLVAREZ-URIA, Fernando. (1991). Arqueología de la escuela. La piqueta. Madrid.
- VEIGA-NETO, Alfredo. Biopolítica, normalización y educación. **Pedagogía y Saberes**, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, v. 38, p. 83-91, 2013.
- _____. Gubernamentalidad y educación. **Revista Colombiana de Educación**, Bogotá. 65, segundo semestre 2013.
- VELÁSQUEZ, Pastor. (1935). La dignificación del magisterio. **Educación**, Bogotá, v. 1, n. 1, p. 294- 295, 1935.
- VÉLEZ, Cecilia María. **La gestión de la educación en Colombia 2002 – 2010**. Santiago de Chile, PREAL, Serie Documentos, n. 60, 2012.
- VEYNE, Paul. **Foucault. Pensamiento y vida**. Barcelona. Ed. Paidós. 2009
- VILARY, Michel, **Fuentes del derecho internacional, Manual de Derecho Internacional Público**. México D.F: Ed. FCE, 1985.
- YATES, Chris. **Teacher education policy: International development discourses and the development of teacher education**. París: UNESCO, Paper prepared for the Teacher Policy Forum for Sub-Saharan Africa, 6-9 November 2007.
- ZULUAGA, Olga Lucía. **El maestro y el saber pedagógico en Colombia, 1821-1848**. Bogotá: Ed. Magisterio, 1984.
- _____. **Pedagogía e Historia**. La Historicidad de la pedagogía. La Enseñanza un Objeto de Saber. Bogotá: Ed. Foro nacional por Colombia, 1987.
- _____. **Pedagogía e historia: la historicidad de la pedagogía, la enseñanza, un objeto de saber**. Santa Fé de Bogotá: Ed. Siglo del Hombre, Anthropos, Universidad de Antioquia, 1999.

ZULUAGA, Olga Lucia et all. Educación y Pedagogía: una diferencia necesaria. **Revista Educación y Cultura**, Santa Fe de Bogotá, Fecode CEID, n. 8, Editorial, 1988.

_____. Las facultades de educación y el movimiento pedagógico. En: SUÁREZ, Hernán. **Veinte años del movimiento pedagógico**. Bogotá: Ed. Cooperativa Editorial Magisterio, 2002.

_____. **Pedagogía e historia**. Bogotá: Ed. Cooperativa editorial magistério, 2003.

_____. **Foucault, la pedagogía y la educación**. Bogotá: Ed. Cooperativa Editorial Magisterio, 2005.

ZULUAGA, Olga; OSSENBACH, SAUTER, Gabriela. **Modernización de los sistemas educativos Iberoamericanos Siglo XX**. Tomo II. Bogotá, Ed. Cooperativa Editorial Magisterio, 2004.

LEYES, PROYECTOS DE LEY, DECRETOS Y DOCUMENTOS OFICIALES

COLOMBIA. **Constitución Política de la República de Colombia**. CPC. Bogotá, 5 de agosto de 1886.

_____. Acto Legislativo n. 1, de 5 de agosto de 1936. **Diario Oficial** n. 23.263, Bogotá, 22 de agosto de 1936.

_____. Ley 7ª, de 25 de 1886. Sobre el número, nomenclatura y precedencia de los Ministerio del Despacho Ejecutivo. **Diario Oficial** 6785, Bogotá, jueves, 2 de septiembre de 1886.

_____. Ley n. 12, de 19 de Agosto de 1886. Sobre autorizaciones al Gobierno em el Ramo de Instrucción pública. **Diario Oficial** 6786, Bogotá, viernes 3 de septiembre 1886.

_____. Ley n. 001, de 1º de febrero de 1888. En desarrollo del inciso 15, artículo 20 de la Constitución. **Diario oficial** 7288, Bogotá, viernes 3 de febrero de 1888.

_____.Ley n. 0089, de 7 de noviembre de 1888. Sobre Instrucción Pública. **Diario Oficial** 7591, Bogotá, martes 13 de noviembre de 1888.

_____. Ley n. 39, de 26 de octubre de 1903. Sobre Instrucción Pública. **Diario Oficial** n. 11.931, Bogotá, viernes 30 de octubre de 1903.

_____. Ley n. 0032, de 10 de Noviembre de 1911. Por la cual se reorganiza la Escuela Central de Artes y Oficios (Asilo de Niños Desamparados) de Bogotá. El Congreso de Colombia, Bogotá, 1911.

____. Ley n. 4, de 1913. Sobre régimen político y municipal. **Diario Oficial** n. 14.974, Bogotá, 22 de agosto de 1913.

____. Ley n. 0114, de 4 de diciembre de 1913. Que crea pensiones de jubilación a favor de los Maestros de Escuela. **Diario Oficial** n. 15.069, lunes 15 de diciembre de 1913.

____. Ley n. 62, de 12 de diciembre 1916. Por la cual se fomentan algunas corporaciones pedagógicas. **Diario Oficial** n. 15.971, Bogotá, sábado 16 de diciembre de 1916.

____. Ley n. 0012, de 25 de septiembre de 1926. Sobre enseñanza de la higiene, saneamiento de los puertos marítimos, fluviales y terrestres y de las principales ciudades de la República. **Diario Oficial** n. 20.307, Bogotá, lunes 27 de septiembre de 1926.

____. Ley n. 56, de 10 de noviembre de 1927. Por la cual dictan algunas disposiciones sobre instrucción pública. **Diario Oficial** n. 20.645, Bogotá, martes 15 de noviembre de 1927.

____. Ley n. 47, de 28 de septiembre de 1928. Por la cual se fomenta el desarrollo de escuelas domésticas. **Diario Oficial** n. 20.909, Bogotá, martes 2 de octubre de 1928.

____. Ley n. 83 de 1931. Sobre Sindicatos.

____. Ley n. 12 de 1934. Por la cual se organiza el Ministerio de Educación Nacional y se dictan otras disposiciones sobre instrucción pública. **Diario Oficial** año LXXII, n. 23.087, Bogotá, martes 12 de noviembre de 1934.

____. Ley n. 68, de 7 de diciembre de 1935. Orgánica de la Universidad Nacional de Colombia.

____. Ley n. 0037, de 5 de noviembre de 1935. Por la cual se dan unas normas sobre la carrera del Magisterio y se reforma el numeral 24 del artículo 127 de la Ley 4ª de 1913. **Diario Oficial** Año LXXI, n. 23.032, Bogotá, martes 12 de noviembre de 1935.

____. Ley n. 32, de 20 de febrero de 1936. Sobre igualdad de condiciones para el ingreso a los establecimientos de educación. **Diario Oficial** n. 23.127, Bogotá, jueves 5 de marzo de 1936.

____. Ley 2ª, de 29 de enero de 1937. Por la cual se fija el sueldo mínimo del maestro y se dictan disposiciones sobre escuelas primarias y por la cual se aclara y adiciona la Ley 14 de 1935. **Diario Oficial** n. 23.425, Bogotá, viernes 5 de marzo de 1937.

____. Ley n. 91, de 11 de junio de 1938. Sobre nacionalización de institutos de enseñanza secundaria. **Diario Oficial** n. 23.803, Bogotá, miércoles 15 de junio de 1938.

____. Ley n. 14, de 23 de octubre. Por la cual se determinan condiciones de ingreso y ascenso em el Escalafón Nacional de Enseñanza Primaria y Secundaria, y se reviste de facultades extraordinarias al Presidente de la República para reajustar asignaciones y fijar

estímulos al profesorado dependiente del Ministerio de Educación Nacional. **Diario Oficial** n. 33.456, Bogotá, martes 9 de noviembre de 1971.

____. Proyecto de ley Estatuto General de la Educación. Presentado a la consideración del Senado de la República, en su sesión del 5 de octubre de 1971, por el Ministro de Educación Nacional, Luis Carlos Galán. Bogotá, 1971.

____. Decreto n. 491, 3 de junio de 1904. Por el cual se reglamenta la Ley 89 de 1903. Sobre Instrucción Pública. **Diario Oficial** n. 12.122, Bogotá, jueves 14 de julio de 1904.

____. Decreto n. 188, de 24 de febrero de 1905. Por el cual se dictan ciertas medidas de higiene para los colegios y escuelas de República. **Diario Oficial** n. 12.299, sábado 11 de marzo de 1905.

____. Decreto n. 0670, de 25 de junio de 1912. Por el cual se dictan algunas disposiciones sobre Escuelas Normales. **Diario Oficial** n. 14.640, Bogotá, jueves 11 de julio de 1912.

____. Decreto n. 274, de 27 de febrero de 1912. Por el cual se reorganizan las Escuelas Nocturnas de Bogotá. **Diario Oficial** n. 14.548, Bogotá, martes 19 de marzo de 1912.

____. Decreto n. 0827, de 29 de septiembre de 1913. Por el cual se reforma el marcado con el número 670 de 1912. **Diario Oficial** n. 15.016, viernes 10 de octubre de 1913.

____. Decreto n. 1.446, 14 de septiembre de 1918. Que reglamenta la expedición de títulos de Maestra de Escuela en Colegios distintos de las Escuelas Normales. **Diario Oficial** n. 16.497, Bogotá, sábado 21 de septiembre de 1918.

____. Decreto n. 467, de 24 de marzo de 1923. Por lo cual se organiza la estadística de la instrucción pública nacional, en armonía con lo dispuesto en la Ley 63 de 1914. **Diario Oficial** n. 1.8873 a 1.8876, Bogotá, miércoles 4 de abril de 1923.

____. Decreto n. 57, de 13 de enero de 1928. Por el cual se reglamenta la enseñanza secundaria. **Diario Oficial** n. 20.698, Bogotá, jueves 19 de enero de 1928.

____. Decreto n. 1.575, de 20 de septiembre de 1929. Se reglamenta la enseñanza secundaria profesional para señoritas. **Diario Oficial** n. 21.205, Bogotá, sábado 28 de septiembre de 1929.

____. Decreto n. 1.790, de 22 de octubre 1930. Por el cual se reglamentan los artículos 4º, 5º, 6º, 7º, y 8º de la Ley 56 de 1927, Sobre mínimo de educación obligatoria. **Diario Oficial** Año LXVI n. 21.546, Bogotá, miércoles 19 de noviembre de 1930.

____. Decreto n. 537, de 23 de marzo de 1932. Por el cual se adhiere Colombia a la Oficina Internacional de Educación de Ginebra. **Diario Oficial** n. 21.959, Bogotá, jueves 31 de marzo de 1932.

____. Decreto n. 1.487, de 13 de septiembre de 1932. Sobre Reforma de la Enseñanza Primaria y Secundaria. **Diario Oficial** n. 22.090, Bogotá, lunes 19 de septiembre de 1932.

____. Decreto n. 10, de 7 de enero de 1932. Por el cual se dictan algunas disposiciones sobre escuelas normales departamentales y se funda la Facultad de Educación. **Diario Oficial** Año LXVIII n. 21.884, Bogotá, sábado 9 de enero de 1932.

____. Decreto n. 1.972, de 1° de diciembre de 1933. Por el cual se modifican los decretos números 1487 de 1932 y 227 de 1933 (enseñanza secundaria y normalista). **Diario Oficial** n. 22.460, Bogotá, martes 12 de diciembre de 1933.

____. Decreto n. 1.283, de 17 de julio de 1935. Sobre segunda enseñanza. **Diario Oficial** n. 22.951, Bogotá, lunes 5 de agosto de 1935.

____. Decreto n. 142, de 27 de enero de 1936. Por el cual se dictan algunas disposiciones sobre enseñanza normalista. **Diario Oficial** Año LXXII n. 23.115, Bogotá, jueves 20 de febrero de 1936.

____. Decreto n. 1.829, de 8 de octubre de 1938. Por el cual se dictan disposiciones en desarrollo del artículo 5° de la Ley 91 de 1938. **Diario Oficial** año LXXIV n. 23.907, Bogotá, sábado 22 de octubre de 1938.

____. Decreto n. 1.964, de 3 de noviembre de 1938. Por el cual se reorganiza la Inspección Nacional de Educación Primaria. **Diario Oficial** Año LXXIV n. 23.924, Bogotá, martes 15 de noviembre de 1938.

____. Decreto n. 1.135, de 7 de mayo de 1952. Por el cual se dictan algunas disposiciones sobre Escalafón Nacional de Enseñanza Primaria. **Diario Oficial** Año LXXXIX n. 27.931, Bogotá, sábado 21 de junio de 1952.

____. Decreto n. 2.655, de 10 de octubre de 1953. Por el cual se crea la Universidad Pedagógica de Colombia, con sede en la ciudad de Tunja y se dictan otras disposiciones. **Diario Oficial** n. 28.326, Bogotá, miércoles 21 de octubre de 1953.

____. Decreto n. 2.617, de 29 de septiembre de 1959. Por el cual se reorganiza el sistema de Enseñanza Normalista y se inicia el Plan de Formación de Maestros. **Diario Oficial** n. 30.079, Bogotá, jueves 22 de octubre de 1959.

____. Decreto n. 45, de 11 de enero de 1962. Por el cual se establece el Ciclo Básico de Educación Media, se determina el Plan de estudios para el Bachillerato, y se fijan Calendario y Normas para evaluar el trabajo escuela. **Diario Oficial** n. 30.704, Bogotá, jueves 25 de enero de 1962.

____. Decreto n. 1.955, de 2 de septiembre de 1963, Por el cual se reorganiza la educación normalista. **Diario Oficial** n. 31.190, Bogotá, miércoles 25 de septiembre de 1963.

____. Decreto n. 3.157, de 26 de diciembre de 1969. Por el cual se reorganiza el Ministerio de Educación Nacional y se estructura el sector educativo de la Nación. **Diario Oficial** n. 32.697, Bogotá, miércoles 29 de enero de 1969.

____. Decreto n. 1.443, 6 de agosto de 1970. Por el cual se autoriza la integración de servicios docentes y administrativos de dos planteles nacionales. **Diario Oficial** n. 33.141, Bogotá, martes 8 de septiembre de 1970.

____. Decreto n. 223 – Estatuto Docente, de 21 de febrero de 1972. Por lo cual se dictan disposiciones sobre escalafón del personal y se establecen derechos, deberes, estímulos y sanciones del mismo. Bogotá, 1972.

____. Decreto n. 2.277, de 14 de septiembre de 1979. Por el cual se adoptan normas sobre el ejercicio de la profesión docente. Bogotá, 1979.

____. Decreto n. 1.278, de 19 de junio de 2002. Por el cual se expide el Estatuto de Profesionalización Docente. Bogotá, 2002.

____. Decreto n. 0325, 25 de febrero de 2015. Por el cual se establece el Día de la Excelencia Educativa en los establecimientos educativos de preescolar, básica y media en el país, y se dictan otras disposiciones. Bogotá, 2015.