

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
DEPARTAMENTO DE POSGRADOS



EL MAESTRO COLOMBIANO ENTRE LAS DEMANDAS SOCIALES,  
POLÍTICAS Y PEDAGÓGICAS: NUEVAS EMERGENCIAS DE SUJETO  
(1994-2007)

Investigación presentada como requisito para optar al grado de Magíster  
en Educación

DIANA ALEJANDRA AGUILAR ROSERO  
ISABEL CRISTINA CALDERON PALACIO  
JUAN CAMILO OSPINA OCHOA

Asesor: Jesús Alberto Echeverri Sánchez

Medellín, Colombia 2008

De Diana Alejandra

Al profesor Alberto, por trabajar mi voluntad  
A la profesora Hilda Mar por iluminar caminos antes impensados

De Isabel Cristina

Al profesor Alberto, por sus palabras creadoras de vida... por los años que me  
ha regalado, por la formación: dolor, miedo, liberación.  
Gracias a Hilda Mar Rodríguez, por su efímera mirada, que me dio un rumbo...  
Gracias al Grupo Historia de La Práctica Pedagógica por la tradición que nos  
han permitido heredar... A los compañeros con los cuales nos hemos formado  
en el grupo: amigos y hermanos.

De Juan Camilo

Al profesor Alberto: maestro sutil, huella imborrable en mi proceso de formación.  
A Ana María por ser compañera mágica del viaje de la vida.  
A mis estudiantes, fuente de inspiración para mi ser de maestro.

## CONTENIDO

1. INTRODUCCIÓN .....	4
2. ANTECEDENTES Y CONTEXTO INTERNACIONAL .....	20
3. EL MAESTRO COLOMBIANO 1994 Y 2007 .....	50
3.1. Estrategias de poder y saber: Descentralización, evaluación y calidad de la educación. Efectos en los maestros y sus prácticas .....	51
3.1.1. Evaluación, gestión y calidad de la educación: visibilidades de la estrategia de la descentralización del Estado .....	57
3.2. Espacialidades Imbricadas: Comunidad Educativa, Escuela y Estado. .	76
3.2.1 Comunidad Educativa: nuevos saberes, prácticas y sujetos. ....	80
3.2.2 ¿Comunidad Educativa vs comunidad académica? .....	88
3.3. El maestro entre profesional innovador y servidor público: tensiones acerca de las imágenes del maestro .....	93
3.3.1 El Maestro como Profesional Innovador .....	95
3.3.2 El Maestro comunitario .....	103
3.3.3 El Maestro como Servidor Público .....	106
3.3.4 Modos de resistencia, de simulación en la relación con la comunidad, con la formación ciudadana y con el contexto .....	113
4. DEBATES FINALES .....	134
5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	137
6. BIBLIOGRAFÍA .....	144

**EL MAESTRO COLOMBIANO ENTRE LAS DEMANDAS SOCIALES,  
POLÍTICAS Y PEDAGÓGICAS: NUEVAS EMERGENCIAS DE SUJETO  
(1994-2007)**

Aquella tarde los esclavos regresaron a sus haciendas riendo por  
todo el camino. Mackandal había cumplido su promesa,  
permaneciendo en el reino de este mundo.  
Una vez más eran burlados los blancos,  
Por los Altos poderes de la otra orilla  
(Carpentier, Alejo 1987: 53)

## **1. INTRODUCCIÓN**

Para dar cuenta de los modos en los que se ha problematizado el discurso sobre el maestro en Colombia después de 1994, es pertinente reconocer el contexto de la globalización y los efectos que trae en la reconfiguración de los Estados, específicamente en los procesos de descentralización; de igual manera leer las propuestas que hacen los movimientos sociales e intelectuales del magisterio, como una respuesta que incide en la transformación de las políticas educativas y los modos de ser maestro. Para el efecto, se hace necesario escudriñar las estrategias de poder que se imponen y las respuestas que se generan a éstas.

En esta perspectiva, se emprende la tarea de delimitar los conceptos que guían el análisis, los cuales se enmarcan en un enfoque genealógico, que consiste en la pregunta que se hace en el presente que indaga por las relaciones de poder que se establecen y que lo producen; posteriormente se plantean los antecedentes que dan lugar a esta investigación, así como el estado de los trabajos referidos a ésta, ya que es amplio el panorama alrededor del problema planteado en el período, lo que constata la pertinencia del trabajo pero a la vez lo hace complejo para saber qué decir y qué nuevos aportes hacer; seguidamente, se plantea el desarrollo de los conceptos centrales y la puesta en funcionamiento de éstos, en tanto ponen de manifiesto los diversos modos de existencia del discurso sobre el maestro; por último se presentan unos debates finales que a la vez son un punto a seguir para la profundización de esta problemática de suma importancia en el presente.

### **La Trayectoria de una Pregunta por el Maestro**

La investigación nació, en primer lugar, de la lectura del panorama educativo actual, que desde la década de los noventa se caracteriza por una ola reformista, que busca renovar el discurso educativo y específicamente del maestro, poniéndolo a tono con las políticas económicas que exigen la transformación de los Estados. Al mismo tiempo, en Colombia, estas políticas pretenden responder a las demandas de los movimientos sociales e

intelectuales del magisterio que buscan conquistar un reconocimiento profesional e intelectual del maestro y unos espacios de autonomía para la creación de nuevos escenarios de enseñanza y de aprendizaje que impliquen la transformación del currículo, la evaluación y la relación del maestro con el Estado y la comunidad. En segundo lugar la investigación nace del vasto terreno de estudios y análisis<sup>1</sup> que sobre este tema se han desarrollado, a raíz de las nuevas coyunturas que enfrenta la educación en el presente.

Por un lado las políticas educativas que son demandadas desde los Organismos Internacionales como el Banco Mundial -BM-, el Banco Interamericano de Desarrollo -BID- y el Fondo Monetario Internacional -FMI-<sup>2</sup>, imponen propuestas que buscan orientar la escuela, el maestro y la educación como un factor para la formación de la ciudadanía y la eficacia para el desarrollo de los Estados y de las instituciones, permitiéndoles a éstas mayor autonomía en su funcionamiento, con el objetivo de influir en la disminución de la pobreza y la formación de un capital humano útil en la perspectiva del

---

<sup>1</sup> En este campo son innumerables las investigaciones que se han adelantado en los últimos 10 años en Colombia sobre las políticas educativas y sus efectos en el magisterio, sobre todo destacamos las de: Martínez, Alberto (2004). De la escuela expansiva a la escuela competitiva. Barcelona – Bogotá: Antropos., Herrera, Martha Cecilia y Ruíz, Alexander (2003). La identidad del magisterio: entre la lógica tecnocrática y la búsqueda de un proyecto político cultural democrático, En: *Lecciones y lecturas de educación, maestría en educación*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. p.p. 97-121., Castro, J., Pulido, O., Peñuela, D., y Rodríguez, V. (2007) Maestro: condición social y profesión docente en Colombia 1991-2002. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, Instituto para la investigación educativa y el desarrollo pedagógico., Mejía, Marco Raúl (2006) Educación(es) en la(s) globalización(es) I, Editorial Desde Abajo, Medellín. Entre otras investigaciones que se referenciarán en el capítulo 2.

<sup>2</sup> Cfr. Mejía, Marco Raúl (2006). Educación(es) en la(s) globalización(es) I. Medellín: Editorial Desde Abajo.

desarrollo. Para lograr este fin, los Estados delegan sus funciones a las regiones y a los ciudadanos, mediante la transformación de las instituciones y la organización administrativa y financiera del Estado, lo que se puede sintetizar en el proyecto de descentralización<sup>3</sup> y para el caso de la educación el planeamiento educativo centra su atención en el discurso del desarrollo, a través de la estandarización y la evaluación, tarea de los gobiernos nacionales, quienes delegan su ejecución a los gobiernos locales, instituciones educativas y ciudadanos.

Por otro lado, se analizan conquistas como la Ley General de Educación de 1994<sup>4</sup>, la cual, fue un logro al que contribuyeron los movimientos sociales e intelectuales del magisterio, como el Movimiento Pedagógico, que se gestaron en la década de los ochenta, el cual logró, por un instante efímero, darle voz a los maestros y a la pedagogía, y además posibilitó subrepticamente la puesta en marcha de acciones, discursos y subjetividades que se convirtieron en alternativas para pensar de otro modo la pedagogía y el maestro.

---

<sup>3</sup> Para Colombia se emite la Ley 60 del 12 de agosto de 1993 referente a la distribución de competencias y de recursos a los diferentes entes territoriales. En materia educativa La Ley General de Educación, Ley 115 de 1994, también lo ratifica cuando establece en su artículo 4º que “Corresponde al Estado, a la sociedad y a la familia velar por la calidad de la educación y promover el acceso, al servicio público educativo, y es responsabilidad de la Nación y, de las entidades territoriales, garantizar su cubrimiento”. En el 2001 se consolida esta estrategia con la expedición de acto legislativo 01 y la ley 715, las cuales perfeccionan el proceso de descentralización administrativa. Cfr.: <http://www.mineduccion.gov.co/1621/propertyvalue-31215.html>

<sup>4</sup> Ley 115 del 8 de febrero de 1994, Cfr.: <http://www.mineduccion.gov.co/1621/article-85906.html>

En esta perspectiva es indiscutible la función relevante de los maestros en este período, ya sea como el objeto que motivó a las reformas educativas y económicas o como agente protagónico que sentó las bases para una reforma educativa en Colombia. No obstante, en esta nueva sociedad su función sufre transformaciones que implican un cambio en su profesionalidad, en su relación con la cultura y con el saber, convirtiéndose en un servidor público (Martínez, 2004) inserto en discursos económicos y políticos, distantes de su saber y de su práctica pedagógica.

Por estas razones, en la actualidad, la función del maestro se dispersa en multiplicidad de discursos y demandas sociales, que intentan definir su accionar, restringir sus efectos, a través de estrategias de corte económico que imponen prácticas y discursos prescriptivos y cuantificables, tales como la evaluación, la gestión y la estandarización que impulsan el proceso de descentralización, entendida como la transferencia de las responsabilidades en la ejecución de planes educativos (que tienen como fortaleza la planeación presupuestal) los cuales son previamente diseñados por las agencias del Estado, planteando una sola forma de ser maestro, en tanto servidor público y en tanto profesional innovador, haciendo inoperante el tan mencionado discurso de la autonomía y limitando los múltiples rostros de maestro que se configuran en la singularidad de las regiones y de las prácticas.

En este contexto, el proyecto pretende visibilizar cómo está problematizado el discurso sobre el maestro en relación con su estatuto como profesional y su posición frente a las demandas sociales, políticas y pedagógicas, a partir del rastreo de los registros que dan cuenta del funcionamiento de los discursos que sobre él se producen en distintos espacios conceptuales y los enfrentamientos que genera, en términos de relaciones de poder (resistencia, oposiciones, tácticas) y saber.

Para llevar a cabo este propósito se plantean los siguientes interrogantes ¿Cómo emergen otras concepciones del maestro en relación con su estatuto profesional y su posición frente a las demandas sociales, políticas y pedagógicas visibles en superficies como el Campo Conceptual de la Pedagogía, el discurso del Estado y el discurso del maestro, en el periodo de 1994 al 2007? ¿Cómo se hacen visibles las oposiciones y luchas que se gestan entre los discursos prescriptivos sobre el maestro y aquellos que surgen desde sus usos y disposiciones cotidianas? ¿Qué relaciones de poder y saber se hegemonizan en el período estudiado en relación con el maestro? ¿Cómo responde el maestro a las estrategias estatales en términos de relaciones de poder –saber?

Visto el estado general de las cuestiones aquí planteadas, es necesario aclarar que este es un estudio exploratorio de diversos campos documentales que dan

cuenta de los discursos sobre el maestro en Colombia desde 1994 hasta el 2007, que no busca dar respuestas cerradas sino ampliar el marco del análisis sobre el maestro en el presente, enfrentado a unas reformas del Estado que le replantean viejas y trabajadas preguntas sobre su formación, su identidad, su profesionalidad y su subjetividad. No pretendemos resolverlas, nos proponemos mostrar cómo en lo cotidiano, en lo minúsculo, en lo invisible se tejen rostros y figuras diferentes a las prescritas de lo que hace, dice y es el maestro en Colombia, las cuales no pretenden hegemonizar, ni siquiera volverse políticas estatales, sino crear una fuerza social que admite la dominación aunque no pasiva ni dócilmente (De Certeau, M. 2000)

En esta dirección es importante aclarar que este trabajo pretende analizar el discurso sobre el maestro en relación con su estatuto profesional y su posición frente a las demandas sociales, políticas y pedagógicas, visibilizando sus problematizaciones en distintos espacios conceptuales y los enfrentamientos que genera, en términos de relaciones de poder y saber; en la medida en que produce un debilitamiento de la profesión y de su estatuto como intelectual autónomo. Para lograrlo se trazan unas líneas específicas que conducen al alcance de este objetivo, las cuales parten del rastreo en la legislación educativa, de las producciones en pedagogía y didáctica; y de los discursos elaborados por los maestros y luego de este ejercicio exploratorio, se identifican

los enfrentamientos que en los diversos campos documentales se generan, en torno al discurso sobre el maestro en este período.

Este análisis, no pretende hacer una reivindicación del sujeto maestro, como se pretendió en el Movimiento Pedagógico, tampoco pretende plantear un deber ser del maestro, para proponer una ruta a seguir como alternativa de la crisis que se hace evidente. Por otra parte, no perseguimos demostrar una relación de fuerza bidireccional entre el Estado y los maestros, siendo los primeros (dominantes) los que prescriben las acciones de los maestros de forma restrictiva, y los segundos (dominados) los que a partir de éstas buscan dar respuestas únicamente contestatarias.

Se trata de mostrar en las individualidades, en las iniciativas que generan experiencias productivas no generalizadas, en lo cotidiano cómo se configuran diversos discursos de lo que es el maestro, como afirma De Certeau (2000: XLI) “cada individualidad es el lugar donde se mueve una pluralidad incoherente (y a menudo contradictoria) de sus determinaciones relacionales”. Se trata, como ya se dijo, de mostrar modos de ser maestros que se escapan a las determinaciones del Estado, de las agencias internacionales, de las producciones intelectuales, modos que no buscan dominar la totalidad de los espacios, y que simplemente en su singularidad hablan, producen, y generan el peso de la transformación del discurso sobre el maestro, en tanto expresa el

inconformismo, el cual alude a la incapacidad de producir una forma que abarque las otras formas y a la necesidad de reconocerse en otras prácticas, que aunque efímeras, respondan mejor a los múltiples rostros del maestro que se configuran en lo cotidiano.

### **De los Procedimientos o el tránsito por el trayecto**

La racionalidad del poder son las tácticas a menudo muy explícitas, en el nivel que se inscribe –cinismo local del poder- que encadenándose unas con otras, solicitándose mutuamente y propagándose, encontrando en otras partes sus apoyos y su condición dibujan finalmente dispositivos de conjuntos (...) las estrategias coordinan tácticas locuaces cuyos “inventores” o responsables frecuentemente carecen de hipocresía”  
(Foucault, 1999:116)

En este apartado es oportuno señalar el arbitrio metodológico empleado, para dar cuenta del discurso sobre el maestro en Colombia en el período de 1994 a 2007, el cual toma como base las nociones de táctica, estrategia, resistencia, enmarcadas en las relaciones de poder y por supuesto en una noción de poder positiva y productiva. Es de anotar, que estas nociones son retomadas como caja de herramientas que sirven en la singularidad de esta investigación, que no asumen teorizaciones generales, ni se inscriben en una corriente del pensamiento específica, sino que son retomadas y puestas a funcionar en la problemática ya señalada.

Así pues, el punto de partida del análisis consiste en leer las relaciones de poder, en las cuales se hacen posible las resistencias y el espacio en que éstas se producen y funcionan, lo cual permite dar cuenta de un esquema diferencial del poder en el que éste se manifiesta de formas heterogéneas y nos permite comprender las relaciones entre los sujetos y las instituciones, no desde la dinámica dominante/dominado, sino desde la posibilidad de leer en las prácticas y discursos, fugas en las que se hacen manifiestas resistencias productivas que subvierten el orden establecido desde lo micro, desde lo singular. En esta perspectiva, reconocemos que hay diversas formas de existencia del maestro que escapan a las determinaciones del Estado, de las agencias multinacionales, que homogenizan el discurso sobre el maestro y en ocasiones, vaticinan su desaparición imponiendo verdades como prescripciones sin peso, ni fondo que las sustente, pero que crean regímenes de la verdad<sup>5</sup>, que generan un peso en las creencias; por tal motivo, la vuelta a lo singular da argumentos para demostrar que bajo la verdad dominante, circulan otras verdades a veces más fuertes y poderosas que las hegemónicas.

Para explicar lo anteriormente expuesto, es necesario profundizar en este marco de análisis con el cual se aborda la problemática estudiada; dicho marco

---

<sup>5</sup> “Por otra parte, creo que en la sociedad, o al menos en nuestras sociedades, hay otros sitios en los que se forma la verdad, allí donde se definen un cierto número de reglas de juego, a partir de las cuales vemos nacer ciertas formas de subjetividad, dominios de objeto, tipos de saber y, por consiguiente, podemos hacer a partir de ello una historia externa, exterior, de la verdad”. Véase: Foucault, M. (1991). La verdad y las formas jurídicas. Barcelona: Gedisa.

se caracteriza por el análisis de las relaciones de poder entendidas como los espacios en los que el poder circula y gesta las luchas, visibilidades, oposiciones y posiciones en la sociedad. Esta afirmación se apoya en la concepción del poder como una fuerza móvil, que no se encarna en un sujeto, sino que se ejerce a partir de innumerables puntos y en el juego de relaciones móviles no homogéneas (Foucault, 2005) que no genera solo rechazo o inconformismo, como lo explica Foucault:

Lo que hace que el poder se aferre, que sea aceptado, es simplemente que no pesa solamente como una fuerza que dice no, sino que de hecho circula, produce cosas, induce al placer, formas, saber, produce discursos; es precisamente considerarlo más como una red productiva que atraviesa todo el cuerpo social que como una instancia negativa que tiene como función reprimir (1999:48)

Cuando el poder se comprende más allá de las formas de represión es posible pensar las relaciones que se crean en su interior más allá de la subyugación o la dominación de una operación binaria (como se anotó arriba dominante/dominado), pues dentro de las relaciones de poder se configuran las resistencias, en tanto que donde hay poder hay resistencias (Foucault, 1999). Pensar lo contrario sería desconocer el carácter relacional del poder y situarlo en un punto, un sujeto o una institución que negaría su carácter móvil, creador y positivo.

Por esta razón, la resistencia es vista como una de las categorías centrales de esta investigación, en cuanto pone a funcionar el poder en una perspectiva

diferencial y productiva, que reconoce las características de la dominación, pero no desde un punto de vista reprimido, rechazado o derrotado, sino productivo y creativo, en cuanto permite vislumbrar un afuera a la ley (entendida no solo como la legislación, sino como la vestidura que toma la dominación para imponer su orden), que no es su contrapartida, ni su versión contestaria, sino su fuga.

En otras palabras la resistencia permite ver en el poder una serie de segmentos discontinuos -que no son estáticos, ni uniformes-, que posibilitan romper con esa dualidad entre los poderosos y los dominados, los aceptados y los excluidos, las posiciones estatales y las sindicales, como si las relaciones de fuerza solo se tejieran en las oposiciones y como si los efectos de la resistencia se restringieran a contener las propuestas del contendor. En esta forma de ver el poder se magnifica una única idea de éste: la del “gran poder”, por el contrario, lo que pretendemos es entender la abundante producción de discursos sobre el maestro en el campo de las relaciones de poder múltiples y móviles. (Foucault, 1999).

Por esta vía, la resistencia, entonces, es la que nos permite hallar una multiplicidad de discursos que se producen sobre el maestro, configurando diversidad de rostros, en oposición a la idea dominante impuesta por la ley o a las tendencias que afirman que solo hay una forma de oponerse: la de las

propuestas contestarías que buscan derrocar las formulaciones de la ley y en sustitución imponer las suyas. Esta visión, como ya se anotó, no permite captar las respuestas efímeras, temporales, que poco a poco van creando efectos que al encadenarse unas con otras, “solicitándose mutuamente y propagándose, encontrando en otras partes sus apoyos y su condición dibujan finalmente dispositivos de conjuntos” (Foucault, 1999:116) que generan luchas, producciones que vitalizan estas relaciones de poder y dan cuenta de las verdades que circulan y que tienen peso en la formación de la subjetividad.

En esta dirección, entenderemos la noción de resistencia como una forma de lucha frente a estrategias que buscan invisibilizar al maestro al reducirlo a un prestador de servicios. No obstante, no se reduce a manifestaciones violentas, sindicalistas o indiferentes, sino que se relaciona con la cara positiva del poder, es decir, cuando nos referimos a la noción de resistencia, reconocemos en ella la potencia de dirigirse a espacios productivos y creativos del saber y de la práctica, que se constituyen en alternativas a las políticas estatales y permiten configurar multiplicidad de discursos sobre el maestro (Lujan, Aguilar y Calderón, 2006)

Por otro lado, para el abordaje de esta problemática se plantea la delimitación de los espacios en los que se dan estas relaciones de poder. Estos espacios se entienden a partir del movimiento, la circulación, el cruce, por esto para analizar

las relaciones de poder se hace necesario entender las posiciones y disposiciones de los sujetos que las ejercen, a partir de los juegos que establecen en la sociedad, las prácticas, los usos que hacen de los saberes y discursos que circulan a su alrededor y que en ocasiones los determinan. En este orden de ideas retomamos a Michel De Certeau, quien aporta en este punto del análisis dos categorías centrales para entender las relaciones de poder y el modo en que se visibilizan, creando efectos en los regímenes de verdad que se enfrentan en un espacio y tiempo determinado.

Nos referimos a las nociones de estrategia y táctica, las cuales describen las formas en las que los sujetos se relacionan entre sí. En coherencia con lo anterior, el poder circula, se mueve y no lo entenderemos de manera bidireccional. Sin embargo, esos sujetos asumen posiciones de acuerdo a las funciones que cada uno ejerce, en esa medida llamaremos estrategia a los códigos, disposiciones y usos hegemónicos que sustenta el Estado y las organizaciones internacionales, las cuales imponen unos modos de actuar, unos discursos y unos saberes que se vuelven dominantes, que existen de forma independiente como afirma De Certeau (2000), la estrategia postula un lugar susceptible de circunscribirse como un lugar propio y luego sirve de base al manejo de sus relaciones con la exterioridad, por esa razón, la política, la economía o la ciencia se construyen de acuerdo con el modelo estratégico, que en nuestro caso particular es el proceso de descentralización, que implica a su

vez, el centramiento en la evaluación, la gestión, como vía para lograr la calidad de la educación, vista desde este enfoque organizativo de la Nación.

Por otro lado, la noción de táctica nos permite hacer una lectura que no se reduce a describir los choques entre dos opositores, en nuestro caso Estado/magisterio, sino mostrar la potencia que los grupos tradicionalmente receptores de las políticas estatales, tienen para producir órdenes, disposiciones, discursos, hacer usos que confronten la política estatal, no solo para contradecirla, sino para producir otras formas de la verdad acerca del maestro y la pedagogía. Así, la táctica no tiene más lugar que el del otro. Se insinúa fragmentariamente sin tomarlo en su totalidad, sin poder mantenerlo a distancia. “Sin cesar, el débil debe sacar provecho de fuerzas que le resultan ajenas” (De Certeau, 2000: L).

De acuerdo a lo anterior, la táctica es posible porque se produce la estrategia, ésta depende de los códigos que impone la estrategia, de esta manera podemos afirmar que los tiempos en los que más se recrudescen su poder, en los que parecen haber oprimido cualquier forma de oposición, más proliferas son las tácticas, más productivas y hasta más potentes para convertirse en resistencia, en la medida en que su poder hegemónico genera una paradoja: la imposibilidad de abarcar lo singular, lo diferencial, lo múltiple que se produce en los lugares en los que nadie pone los ojos, en lo que aparentemente es efímero

y sin peso, como las prácticas del aula, las experiencias de enseñanza, las historias de vida de los maestros, entre otros.

Así para efectos de la presente investigación leeremos las tácticas de acuerdo a la manera como emergen en los discursos rastreados, a saber: de a) simulación, son tácticas complejas de detectar, son aquellas prácticas que se gestan en el interior de discursos que aparentemente aceptan los mecanicismos impuestos por la estrategia, como la evaluación, la estandarización, pero que en el fondo, plantean otras prácticas y discursos que configuran otro modo de ser maestro, pues se oponen a la estrategia pero de forma invisible, desde la perspectiva de la dominación, siguiendo a Baudrillard (1998:13) “El reto de la simulación no es perceptible por el poder. ¿Cómo puedes castigar la simulación de virtud? Y aun así es tan seria como la simulación de un crimen. La parodia hace la obediencia y la transgresión equivalente (...) el orden establecido no puede hacer nada contra ello”. Así pues, fallando en lo real, es aquí donde debemos apuntar al orden, produciendo la simulación; b) resistencia productiva, como se explica anteriormente son prácticas que se fundamentan en la cara positiva del poder y producen otras formas de ser maestro, son más abiertas y visibles, teniendo la potencia de convertirse en políticas educativas y ser cooptadas por el Estado, por ejemplo la expedición pedagógica del viejo Caldas que partió de la iniciativa de los maestros de hallar un vínculo entre sí más allá de las luchas sindicales (Rodríguez, 2002).

## 2. ANTECEDENTES Y CONTEXTO INTERNACIONAL.

La globalización, por supuesto, no es una única cosa, y los múltiples procesos que reconocemos como globalización no están unificados ni son unívocos. Nuestra tarea política, argumentaremos, no es, simplemente, resistir a estos procesos, sino reorganizarlos y redirigirlos hacia nuevos fines. Las fuerzas creativas de la multitud que sostienen al Imperio son también capaces de construir un contra-Imperio, una organización política alternativa de los flujos e intercambios globales  
(Negri y Hardt, 2000:10)

En las últimas décadas el fenómeno de la globalización, o mejor de las globalizaciones<sup>6</sup>, trae consigo nuevas y múltiples dinámicas, tales como la revolución científico-técnica con la aparición de la microelectrónica o tercera revolución industrial y la biotecnología con procesos complejos como la clonación, la neurobiología y la genética; el reconocimiento a la multiculturalidad que incorpora diversas formas de actuar y pensar en un mundo interconectado; la crisis de paradigmas en las diferentes disciplinas del saber que introducen la necesidad de nuevas reflexiones al interior de sus teorías, y de manera especial, la globalización de lo político, reflejada en la fuerte tendencia a la reconfiguración de los estados-nación mediante procesos de descentralización e intensificación -en términos de intromisión- de organismos internacionales

---

<sup>6</sup> Marco Raúl Mejía (2006) afirma que la única globalización posible no es la capitalista porque ello implicaría un “pensamiento único” respecto a dicho fenómeno y por consiguiente, una evidente forma de control. Propone por ello, el término de “globalizaciones” como aquellas propuestas críticas que permitan la construcción de otros mundos a partir de otras miradas que emergen de formas culturales, sociales y económicas que conviven en el mismo tiempo-espacio de la globalización capitalista y neoliberal.

como el BM, el BID y el FMI en las decisiones internas de los Estados que orientan reestructuraciones administrativas de gran significado y cambios de considerable trascendencia en cuanto a las políticas educativas que producen como efecto una inquietante multiplicidad de sujetos, saberes, prácticas e instituciones.

A nivel latinoamericano, esta emergencia de procesos de descentralización que ya habían experimentado países del primer mundo, se presenta en su punto más álgido en la década de los noventa cuando empiezan a implementarse en los diferentes países transformaciones políticas -entre las que cabe nombrar las nuevas cartas constitucionales<sup>7</sup> que promueven la consolidación de repúblicas federales o unitarias con administración descentralizada como es el caso de Colombia-, que sirven de plataforma para la puesta en marcha de estrategias tomadas de las tecnologías normativas como el gerencialismo y la performatividad (BALL, 2003: 90) que marcarán en adelante las políticas educativas basadas en el supuesto del mejoramiento de la calidad de la educación y la evaluación como garante del cumplimiento de dicho propósito. Es decir, que los procesos de descentralización y control supraestatal vividos por los estados-nación, acontecen de forma simultánea a las continuas reformas educativas debido a que estas nuevas retóricas postulan la educación como pieza clave para la construcción de futuro

---

<sup>7</sup> En Suramérica se presentan los siguientes ejemplos de Nuevas Cartas Constitucionales: Colombia (1991), Perú (1992), Argentina (1994), Bolivia (1995), Uruguay (1996), Ecuador (1998) o Venezuela (1999).

[...] el capitalismo globalizado refunda su escuela: 122 nuevas leyes de educación en el mundo, 25 de ellas en América Latina. Asistimos en 20 años a tres generaciones de reformas educativas. La primera, descentralización neoliberal, tuvo su lugar experimental en las dictaduras de Corea, Chile, Argentina. La segunda o leyes generales de educación, que fueron la modificación de las leyes nacionales de educación para colocarlas a tono con el capitalismo globalizado (en Colombia, Ley 115 de 1994); y la tercera o contrarreformas educativas, colocaron la educación como un gasto, la reestructuración se realiza en términos de eficiencia y eficacia, según la racionalización neoliberal de la producción fabril, y las reformas son hijas del ajuste fiscal neoliberal (en Colombia, Ley 715 de 2001) (Mejía, 2006:85)

Este auge de políticas educativas<sup>8</sup> ligado al discurso neoliberal asocia la educación a la idea del desarrollo humano, tanto como alternativa a la reducción de la pobreza en los países objeto de intervención como a la formación del capital humano para las ventajas comparativas de la economía mundial, hecho que las naturaliza y las ubica como únicas vías posibles para sacar adelante el proyecto de escuela.

Los postulados del desarrollo pretendieron demostrar discursivamente que existía una conexión “lógica” y “natural” entre capital humano, estructura social y sistema educativo, conexión que dio origen al mito del desarrollo y del progreso continuo, y que para el caso de la educación tiene unas mismas líneas de acción, una misma discursividad, unos mismos propósitos y un solo destino (Martínez, 2004: 33)

---

<sup>8</sup> Véanse, por ejemplo, las nuevas leyes generales de educación en Chile, 1991; Paraguay, 1992; Argentina, 1993; México, 1993; Colombia, 1994; o el Plan Decenal de Educación en República Dominicana, 1992.

En este sentido, el mercado entra a reemplazar el Estado como principal fuerza reguladora de la sociedad, provocando grandes transformaciones en los modelos de organización y, sobre todo, de conducción de los sistemas educativos nacionales, que redefinen la totalidad de prioridades y estrategias y suponen la reordenación y el replanteamiento del conjunto de dispositivos discursivos, normativos e institucionales que regulan y configuran la educación. Asistimos así a una refundación de los sistemas educativos en América Latina que supone la integración de la educación, la escuela y el maestro a la lógica planteada por la globalización de la sociedad (Martínez, 2004:13).

Esta refundación sustentada en los saberes dominantes del mercado –se imponen la administración y la estadística sobre la reflexión pedagógica, al igual que las iniciativas privadas lo hacen sobre las estatales<sup>9</sup>- además de transformar las lógicas del Estado<sup>10</sup>, produce múltiples efectos en cuanto a las instituciones, los sujetos y las prácticas educativas. Al respecto, Ball (2003) citando a Bernstein, afirma que la reforma no sólo cambia lo que hacemos; también busca cambiar quiénes somos, quiénes podemos llegar a ser; o sea

---

<sup>9</sup> Cfr. Decálogo del consenso de Washington de 1993 donde se establece una mirada dual sobre lo estatal y lo privado. El primero como sinónimo de precariedad, incompetencia e ineficiencia, y el segundo como símbolo de austeridad, optimización y eficiencia, ligado a procesos de acreditación, certificación y flexibilización que se intenta implementar en la educación estatal y justifica una nueva intervención a nivel de políticas públicas.

<sup>10</sup> Es válido aclarar con Negri y Hardt (2000) que la declinación de la soberanía de los estados-Nación, no significa que la soberanía como tal haya declinado. De un extremo a otro de las transformaciones contemporáneas, los controles políticos, las funciones del Estado y los mecanismos regulatorios han continuado dirigiendo el reino de la producción económica y social y del intercambio. Su hipótesis básica es que la soberanía ha tomado una nueva forma, compuesta por una serie de organismos nacionales y supranacionales unidos bajo una única lógica de mando. Esta nueva forma global de soberanía es a lo que ellos llaman Imperio.

nuestra identidad social, debido a que cada una de las tecnologías normativas de la reforma contienen, en sí mismas o tomadas de otras fuentes, nuevas identidades, nuevas formas de interacción y nuevos valores.

Es en esta condición del presente donde la problematización por el sujeto maestro cobra sentido ya que sus formas de existencia se tornan susceptibles de pensarse inmersas en relaciones de fuerza azarosas, accidentadas y nada inocentes que la convierten en tarea bastante compleja. Es así como exponemos la forma en que han sido abordados los estudios que han pensado al maestro en el presente en diferentes lugares del mundo, desde los Estados desarrollados anglosajones hasta los países de América Latina donde se comparten panoramas semejantes al vivido por los maestros colombianos.

La doctrina neoliberal que cuestiona el Estado de Bienestar e impone la dictadura de las leyes del mercado, influenciando de manera significativa las decisiones educativas desde las cuales es posible la transmisión y reproducción de determinados valores y pautas culturales, tiene en dos países del primer mundo los referentes más claros de la emergencia de nuevas discursividades y formas de ser maestro: el Reino Unido y los Estados Unidos.

Según Carbonell (1996) en el Reino Unido, desde que Margaret Thatcher llega al poder en 1979, empieza una tenaz ofensiva contra el Estado de Bienestar y se producen una serie de programas de cambios orientados hacia el mercado,

que culminan, en el sector de la enseñanza, con la Ley de Reforma Educativa de 1988, la cual prescribe que el Estado deje de ocuparse de la financiación y provisión-gestión de servicios para cumplir una función prioritaria de compra de servicios de una variedad de proveedores pertenecientes a los sectores público, voluntario y privado, todos ellos compitiendo con los demás. En el Reino Unido hay un cambio radical entre las décadas del 70 y las siguientes; mientras que en la primera el gobierno dejó la mayoría de las iniciativas curriculares a una agencia controlada por el profesorado (School Council) que servía para aconsejar y dar apoyo a la investigación educativa, la autonomía e incluso la intimidad del profesorado se consideraba sagrada y se posibilitaba un contexto de diversidad pedagógica, en la segunda, por el contrario, el currículo nacional es escrito por un equipo designado por el gobierno –donde pocos de ellos son educadores-, las escuelas controlan la mayor parte de su propio presupuesto, el gobierno se encarga de definir las competencias del docente y la diversidad pedagógica ha ido desapareciendo rápidamente (Kushner, 1997: 77).

Estas condiciones traen como efecto para la institución-escuela y en especial para el director, la responsabilidad del éxito o del fracaso escolar ligado al principio de autonomía financiera de cada escuela, pues es ella, no el gobierno local ni el Ministerio de Educación Nacional<sup>11</sup>, la responsable de la contratación del personal, de los recursos y del desarrollo profesional. De igual forma, esta lógica del mercado lleva a asumir los padres de familia como consumidores,

---

<sup>11</sup> En adelante MEN.

clientes de la escuela y no como ciudadanos con derechos democráticos. Así mismo, los efectos sobre el sujeto maestro son ampliamente significativos, tal como Ball (2003) lo ha desarrollado al retomar aportes de pensadores como Dillabough, Lyotard o Bauman asociados a estudios de investigadores del Reino Unido con profesores prerreformistas ingleses, que evidencian que el profesionalismo como práctica ético-cultural –diferente del “nuevo profesionalismo” (2003: 89)- está llegando a su fin, que se está dando un profundo viraje en varias de las muchas fuerzas independientes que condicionan la formación de la *identidad profesional de los profesores* –citando a Dillabough-, producto de los efectos combinados de las tecnologías de la performatividad y el gerencialismo<sup>12</sup> que en la búsqueda modernista del orden, la transparencia y la clasificación, erradican las posibilidades de reflexión y de diálogo en los profesores.

Es así como se evidencia que la reforma de profesionales del sector público no pretende sólo cambios técnicos o estructurales sino también cambios en lo que significa ser un profesor, entendido en esta lógica como productor, como proveedor, ligado a nuevas formas de disciplina basadas en la competición, la eficiencia y la productividad y a nuevos sistemas de ética, fundamentados en

---

<sup>12</sup> La performatividad es entendida como una tecnología, una cultura y una modalidad de reglamentación que utiliza evaluaciones para controlar, desgastar y producir cambio y el gerencialismo ha sido el mecanismo clave en y para la reforma política y la re-ingeniería cultural del sector público. Es una nueva forma de poder en el sector público para crear una cultura empresarial competitiva. En: Ball, Stephen (2003). Profesionalismo, gerencialismo y performatividad. En: *Revista Educación y Pedagogía*. Vol. XV, No. 36, (mayo-agosto), Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Educación. 2003. Pp. 87.104.

intereses institucionales, pragmatismo y valor performativo. En este sentido, los maestros son identificados más como servidores o técnicos de la educación que a la manera de profesionales con juicio crítico y reflexión, hecho que los convierte en seres ontológicamente inseguros (2003:93) que dudan constantemente de lo que hacen, que sospechan que no están haciendo las cosas bien.

No siento la satisfacción laboral que tuve alguna vez en el trabajo con niños porque noto que cada vez que hago algo intuitivo me siento culpable. “¿Esto es correcto? ¿Lo estoy haciendo en forma adecuada? ¿Cubre lo que se supone debería cubrir? ¿Debería estar haciendo algo más? ¿Debería estar más estructurado? ¿Más ordenado? ¿Debería haberlo hecho?”. Uno empieza a cuestionarse todo lo que está haciendo, hay una especie de culpa en ese momento. No sé si esto está relacionado específicamente con el OFSTED [Office for Standards in Education, la agencia responsable de la inspección escolar en Gran Bretaña], pero es claro que se multiplica por el hecho de que la OFSTED interviene, porque uno se llena de tal pánico que no es capaz de defenderse cuando ellos finalmente llegan (Jeffrey y Woods, 1998) (Ball, 2003: 94)

Los efectos de estas tecnologías están asociados a una “ruptura” potencial entre los propios juicios de los profesores y las exigencias del desempeño por otra, generándoles estrés, enfermedad y fracaso. Estos sentimientos de culpa, incertidumbre e inestabilidad indican el surgimiento de una nueva subjetividad<sup>13</sup> (2003: 94). Los profesores prerreformistas que luchan con autenticidad

---

<sup>13</sup> Retoma la noción de subjetividad desde (De Lauretis, 1986: 5) para definirla como los patrones por medio de los cuales se organizan contextos emocionales y experienciales, imágenes y memorias para formar la imagen de sí mismo, el propio sentido del yo y de los demás, y nuestras posibilidades de la existencia.

experimentan un conflicto de valores entre sacrificar el compromiso y la experiencia a cambio del efecto y el desempeño.

Estas posibilidades de establecer una relación consigo mismo, según el análisis de Ball, están asociadas a un grupo de discursos alrededor de los profesionales en el escenario de la reforma que él reduce a dos grados: uno *dominante* y otro, actualmente, muy *subordinado*. El primer grado que comprende el discurso de lo post-profesional, lo “reformado”, donde el profesional es definido por su profundidad, flexibilidad y transparencia y es representado en el espectáculo, en el desempeño. Es el prototipo del profesional “posmodernista” que a su juicio, es un profesional fundamentalmente sin esencia ni sustancia, es un objeto de conocimiento. El segundo tipo de discurso, subestimado y menospreciado es muy modernista, habla de un “profesional auténtico” o “reorientado”, que absorbe y aprende de la reforma pero no es una reelaboración fundamental de ella. El sentido de la autenticidad de su enseñanza se basa tanto en un compromiso personal –motivación- como en un lenguaje moral compartido. En esta medida, la práctica profesional no está solamente determinada por su propia narrativa, sino también moldeada por las relaciones y estructuras sociales existentes. El profesional de este discurso como sujeto activo, a partir de la reflexión, el diálogo y el debate piensa sobre lo que hace, sobre su trabajo y el de los demás y aprende a vivir con la ambivalencia, donde la creatividad y la imaginación son muy importantes ya que *chocan* contra la intencionalidad de

la reforma y contra los desempeños alegres y engañosos de excelencia y calidad.

Es en esta condición que Ball expone que la tarea del investigador y del analista es recuperar las memorias desechadas e interrumpir lo axiomático de los discursos dominantes y encontrar formas de expresión sobre la enseñanza por fuera de estos discursos del mercado y no al interior de ellos.

En lo que atañe al presente estudio, esta postura presenta una problematización de las condiciones del magisterio y de la educación en el Reino Unido, la cual se caracteriza por el predominio de políticas económicas que restringen la acción del maestro, su autonomía y su condición como profesional, reduciéndolo a un administrador del currículo, lo cual aporta elementos para el análisis, en tanto propone una visión crítica del dominio de las políticas económicas sobre la educación y sobre el trabajo de los maestros en el contexto internacional. Sin embargo, esta investigación se distancia del anterior análisis en la medida en que no se centra en hacer manifiestos los efectos negativos de la dominación y de la hegemonía de las políticas económicas sobre la educación, sino que se interesa por visibilizar aquellos discursos anónimos y subyugados del maestro que se proponen como fuerzas susceptibles de resistir y producir. En este sentido, es importante aclarar que el aparente silencio y aceptación de la dominación por parte de los maestros no se

lee en nuestro estudio como docilidad o pasividad, sino como posibilidad de fuga que se convierte en táctica.

Por otra parte, en los Estados Unidos, intelectuales de la pedagogía como Michael Apple y Thomas Popkewitz han abordado las condiciones de existencia de la labor docente en medio de las políticas neoliberales. Es de mencionar que de forma simultánea a lo que el Reino Unido vivía con el gobierno de Thatcher, los Estados Unidos, bajo el mandato de Ronald Reagan, se convierte en otro laboratorio de ensayo de la doctrina neoliberal, que se caracteriza, de un lado, por el recorte drástico de programas sociales a los sectores menos favorecidos con las secuelas de aumento de la desigualdad, la delincuencia y la deserción escolar, y de otro, por el uso cada vez más generalizado de un lenguaje neoliberal: excelencia, niveles e indicadores de rendimiento, capacidad, productividad, competencia institucional, liberalización e iniciativas descentralizadas. Esta receta de no invertir más sino mejor, se logra precisamente fomentando la competitividad entre el profesorado –fijada a partir de la evaluación continua del profesorado y de los resultados del alumnado-, promoviendo la libre elección de escuelas entre los usuarios y controlando los niveles y resultados educativos a partir de las exigencias del mundo económico (Carbonell, 1996: 25)

Esta condición de desmantelamiento de beneficios producto de la “restauración conservadora” en Estados Unidos proveniente de la década de los 80 es la que

Apple (1989) retoma, desde la teoría crítica de la educación, para analizar cómo la mayoría de los educadores la ignoran, y por lo tanto, no reconocen las relaciones que en ella se tejen ni su propia condición en la crisis. A pesar de la llegada a la escuela de nociones como la intensificación, la proletarización o el control técnico, que la gestión empresarial implementa para aumentar tanto la eficiencia como el control del proceso de trabajo (Apple, 1987), y de los efectos<sup>14</sup> que produce esta condición sobre la labor docente, los maestros las reconocen como símbolo de su creciente profesionalismo.

A su vez, Thomas Popkewitz (1990) desde una perspectiva foucaultiana, aborda el problema de la formación del profesorado en este mismo período, caracterizado por el incremento de la evaluación, las exigencias de las empresas y sus efectos en las políticas escolares y el creciente control de la educación del profesorado por parte del Estado y no de las comunidades universitarias, como las circunstancias estructurales<sup>15</sup> que señalan el horizonte de estas prácticas institucionales.

Retomando a Foucault, Popkewitz (1990) resalta que en una sociedad y en cualquier momento de su historia, existen unos códigos fundamentales de

---

<sup>14</sup> Apple reconoce muchos síntomas en el maestro que son producto de esta condición: la falta de autonomía, la descualificación, la destrucción de la sociabilidad, la sobrecarga de trabajo, la desaparición del ocio y la ausencia total de tiempo, que asociada a la diversificación de habilidades ajenas a su labor le impiden mantener contacto con su propio campo profesional.

<sup>15</sup>Conjunto de factores ideológicos, culturales, económicos y administrativos que terminan [sic] la extensión y orientación de la reforma (Popkewitz, 1990:2)

cultura –mediante los cuales se establecen las relaciones de poder- que gobiernan el discurso de la sociedad, sus relaciones, sus técnicas, sus valores y la jerarquía de sus prácticas que se convierten en un “régimen de verdad”, conformando y definiendo lo que debe decirse y lo que debe callarse, los tipos de discurso aceptados como verdaderos y los mecanismos que hacen posible distinguir la verdad del error.

Esta idea de los códigos culturales es la que Popkewitz propone como método para abordar el problema de la educación del profesorado bajo las condiciones neoliberales de las reformas educativas. Establece un examen del discurso desde una interacción entre las dos dimensiones que producen los códigos de la cultura de la enseñanza: de un lado, la profesionalización del conocimiento - *discurso público*<sup>16</sup>- relacionado con comunidades especializadas de expertos y no como algo de sentido común asociado a un proceso de interacciones directas, y de otro, el conjunto de tensiones sociales y culturales que determinan la compleja situación de la escuela -*valores que rigen la práctica*<sup>17</sup>-, donde se espera que la escuela intervenga en las desigualdades sociales y las corrija, y al mismo tiempo, que participe de la dinámica neoliberal de reproducción y producción de la sociedad. El examen del discurso desarrollado

---

<sup>16</sup> Asumido como el sistema de consignas cuya finalidad es conseguir un consenso sobre la política escolar, construido sobre convicciones sociales y políticas populares que proponen la necesidad de la renovación y el cambio. Popkewitz, Th. (1990:30)

<sup>17</sup> En los que se refleja la materialización de los entramados del poder en la organización de las instituciones. (1990:30)

por Popkewitz señala que para entender la profesionalización del profesor, es preciso que en el análisis se tenga en cuenta el trabajo, el poder y la cultura que se dan en la escuela, y la interacción entre las circunstancias institucionales específicas y las más generales de la estructura social. Además, que se debe contar con la relatividad del discurso del poder ya que su puesta en práctica abre la posibilidad de que los profesores se resistan a las prácticas coercitivas de la vida institucional y finalmente, comprender que la indagación debe permitirnos considerar las posibilidades de nuestras condiciones sociales, poniendo de manifiesto la fragilidad, hasta cierto punto, de la causalidad en la que vivimos. De esta forma, se puede concluir que cuestionar nuestra situación social afirmando que no se trata de un orden preestablecido, sino del resultado de las acciones colectivas de los hombres y de las mujeres, quiere decir afirmar la capacidad potencial de la acción humana de alterarla y someterla (Popkewitz, 2000: 34)

Para esto, plantea como estrategia de indagación explorar los sistemas de ideas y reglas de razonamiento que están implícitos en las prácticas cotidianas de las escuelas, donde se ejerce el poder, ya sea como soberanía o como efectos, donde se construyen las subjetividades, y donde éstas adquieren carácter histórico y pueden dar cuenta de las formas con que los individuos construyen sus propios ámbitos de discurso o definen categorías de bueno o malo, posibilitando el análisis del maestro en cuanto a su construcción como

sujeto en el marco de unas determinadas relaciones sociales y unas relaciones de poder históricamente definidas, obviamente, sin ignorar los elementos estructurales del poder, como son los grandes cambios en la economía y la cultura (Popkewitz, 1994).

A este punto, es importante reconocer los aportes tan significativos de la obra de Popkewitz para nuestro estudio a nivel conceptual y metodológico, debido a que al referirse a conceptos foucaultianos como régimen de verdad, discursos públicos y prácticas, y poniéndolos a funcionar en problematizaciones del ámbito educativo, se convierten en referentes para pensar el contexto local que no escapa a estas dinámicas globales.

No obstante, como puede observarse, aún en condiciones del presente del maestro tan similares como las que presentan ambos países, el abordaje metodológico y la forma en que se piensa el maestro en los diferentes estudios es múltiple y en esa medida, aporta de manera significativa al panorama de nuestro objeto de estudio. De paso cabe resaltar que el hecho de habernos detenido en el Reino Unido y en Estados Unidos no significa que otros países no hayan vivido o estén viviendo esta misma condición. La geografía del neoliberalismo se extiende por todas partes

desde bastiones tradicionales del Estado de Bienestar como Suecia, hasta los antiguos países socialistas. E [sic] inspira reformas educativas latinoamericanas tan emblemáticas como las de

Argentina y Chile, donde las políticas de ajuste estructural han tenido su correlato en el sector educativo con la privatización, la descentralización y la desregulación (Carbonell, 1996: 26)

De otra parte, en el ámbito latinoamericano se vive en el período de los ochentas y noventas una reorientación del discurso educativo debido al agotamiento del modelo de desarrollo y la aparición de una nueva tecnología neoliberal de gobierno sustentada en el “dogma de la austeridad” promovido por el FMI que explica en gran medida la reducción de los presupuestos del sector público del Estado impulsado por las reformas (Martínez, 2004: 173 y ss) <sup>18</sup>.

Este nuevo discurso dominado por las lógicas del mercado internacional que le atribuye gran importancia a los resultados en educación, específicamente de aprendizaje, reforma de manera drástica las relaciones entre educación, sociedad y Estado; los sistemas educativos son colocados en una dinámica que tiene por distintivo su flexibilización y su énfasis recae ahora sobre la adquisición de “competencias básicas” y aprendizajes “relevantes y pertinentes” que respondan a demandas del entorno, definidas desde el paradigma productivo (2004). En este discurso, el Estado se encargará de medir la consecución de los logros de aprendizaje y el sistema educativo posibilitará las

---

<sup>18</sup> Aparecen diversos enfoques alternativos con gran incidencia como el llamado enfoque o consenso de Washington y el de la crisis fiscal, que coinciden en la necesidad de reducir el tamaño del Estado y en promover la implementación de una política de ajuste drástico en la casi totalidad de los países en la región

mejores alternativas para conseguirlos, incluyendo la formación de maestros y la regulación de su práctica, en medio de una sociedad globalizada.

Dichas transformaciones, según Alberto Martínez (2004), son el producto de un giro en la retórica educativa que se pone de manifiesto en la Conferencia Mundial de Educación para Todos de Jomtien en 1990. Su declaración final “Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje”, presentada en 1996 a la UNESCO por la Comisión Internacional Sobre la Educación para el siglo XXI, “descubre” el nuevo valor de la educación y más específicamente, del aprendizaje.

Para Martínez, este “descubrimiento” relativamente insignificante se convierte en el ancla para una importante reestructuración de las políticas y estrategias en el ámbito del Tercer Mundo, y en especial para América Latina. Entre los aspectos más destacados que de la declaración de Jomtien está que: establece como prioridad más urgente el acceso y el mejoramiento de la calidad de la educación, la cual debe centrarse en las adquisiciones y los resultados efectivos del aprendizaje a través de la aplicación de sistemas mejorados de la evaluación de los resultados en términos del aprendizaje de aquellas competencias que se consideran necesarias para sobrevivir; permite la vinculación de los organismos internacionales en torno a la educación a través de la figura de la solidaridad internacional que pretende atenuar las limitaciones

que impiden a algunas naciones alcanzar la meta de educación para todos; le quita la centralidad de la educación a la escuela gracias al predominio del aprendizaje, entendido como el proceso que comienza con el nacimiento y puede conseguirse mediante medidas destinadas a la familia, la comunidad o las instituciones, según convenga; desconoce la pedagogía como saber fundamental en el alcance de la educación básica y le confiere a las políticas de apoyo en materia de economía, comercio, trabajo, empleo y salud, el fortalecimiento de los procesos de aprendizaje y su contribución al desarrollo de la sociedad; funda las bases para la consolidación de los Estados comunitarios al recordarle a todos los miembros de la sociedad que tienen una contribución que aportar; por último, invisibiliza al maestro, limitándolo al papel de cooperador en el fortalecimiento de las acciones educativas

Las autoridades nacionales, regionales y locales responsables de la educación tienen la obligación prioritaria de proporcionar educación básica a todos, pero no puede esperarse de ellas que suministren la totalidad de los elementos humanos, financieros y organizativos necesarios para esa tarea. Será necesaria la concertación de acciones entre todos los subsectores y todas las formas de educación, teniendo en cuenta el especial papel profesional del personal docente y el de los administradores y demás personal de educación; la concertación de acciones entre el ministerio de educación y otros ministerios, entre ellos los de planificación, hacienda, salud, trabajo, comunicación y otros sectores sociales; la cooperación entre organizaciones gubernamentales y no gubernamentales, el sector privado, las comunidades locales, los grupos religiosos y la familia. Es particularmente importante reconocer el papel vital de los educadores y de las familias (Declaración de Jomtien, 1990: Art.7)

Estas condiciones del presente producen por supuesto, unos efectos sobre las nuevas discursividades en torno al maestro. Un caso muy representativo es el informe de Cecilia Braslavsky (1999), patrocinado por el BM, titulado “*Bases, orientaciones y criterios para el diseño de programas de formación de profesores*” que parte de una idea generalizada para América Latina: desde hace ya mucho tiempo existe una profunda disconformidad con la educación de los niños y de los jóvenes y con la formación de técnicos y profesionales (Braslavsky, 1999: 2), lo que de cuenta de que la educación ha fracasado, que los sistemas educativos y las escuelas funcionan de forma insatisfactoria, y que parte de esta situación compete a los profesores, debido a que estos, según algunos, no tienen las capacidades adecuadas, y en términos de otros más radicales, como políticos desprevenidos de algunos países que han dicho en voz alta lo que mucha gente piensa, no saben enseñar o, más grave aún, no saben lo que tienen que enseñar; hecho que genera un fuerte desprestigio social para los maestros seguido de niveles significativos de deserción y malestar docente.

No obstante, Braslavsky sostiene que hay otros elementos que no se pueden pasar por alto: muchas de las políticas e iniciativas de actualización y perfeccionamiento docente en proceso se orientan a formar mejor un perfil profesional más cercano al de la escuela y al de los sistemas educativos modernos hoy cuestionados, que a las todavía poco delineadas instituciones

educativas de la sociedad del conocimiento y del cambio permanentes; las características más difundidas de la capacitación y del perfeccionamiento docentes se organizan de acuerdo a prioridades definidas por otros docentes o por el Estado, pero casi nunca a prioridades definidas por los usuarios de las escuelas y de los sistemas educativos; los docentes demandan y obtienen mucho más oportunidades de capacitación ligadas a las metodologías y estrategias de enseñanza, que a la actualización en contenidos disciplinares que les permitan comprender mejor los avances científicos y tecnológicos y los cambios sociales. Frente a esto, plantea una pregunta central ¿cómo se debe organizar la oferta de capacitación y atención de posgrado respecto a la formación docente en un contexto de alta proliferación de conocimientos que pueden ingresar a la escuela?, desde la cual propone unas *competencias básicas* que tiene que tener un profesor para poder conducir fértiles procesos de enseñanza-aprendizaje en el siglo XXI. Es decir, introduce las nociones del mercado y de la gestión al seno mismo de la formación docente.

Es así como en adelante, propone la reinención de la profesión docente en el contexto del cambio civilizador y la proliferación del conocimiento, a partir de cinco *competencias profesionales docentes*: la competencia pedagógico-didáctica, asociada al docente facilitador del aprendizaje; la competencia institucional, que facilita en el educador la articulación de la macropolítica, referida al conjunto del sistema educativo, con la micropolítica de lo que es

necesario programar, llevar adelante y evaluar en las instituciones en las que se desempeñen; la competencia productiva, donde los profesores comprendan el mundo en el que viven y vivirán, e intervengan como ciudadanos productivos en ese mundo de hoy y del futuro; la competencia interactiva, que sugiere que los profesores aprendan cada vez más a comprender y a sentir con el otro; y la competencia especificadora, que se relaciona tanto con las disciplinas específicas como con las situaciones de trabajo, brindando a los docentes la capacidad de aplicar un conjunto de conocimientos fundamentales a la comprensión de un tipo de sujetos, de una institución educativa, y/o de un conjunto de fenómenos y procesos.

Esta situación de cambio en los posgrados para profesores –que no escapa a la evaluación interna y externa- apunta a resolver en parte, según Braslavsky, la inconformidad arriba mencionada puesto que una de las primeras condiciones para encarar seriamente esta reestructuración es que se ofrezcan garantías de los empleadores, y se diseñen y ejecuten estrategias desde el Estado, los sindicatos y las ONG's para que los *buenos profesores* sean socialmente valorados, respetados como personas y remunerados de un modo digno, de acuerdo con su contribución para crear valor educativo agregado.

Este panorama de la situación educativa y específicamente, de la formación docente en la región, que se fundamenta en la mala prestación del servicio

educativo, justificó las iniciativas legislativas que se consolidaron en nuestro país con el establecimiento del Nuevo Sistema Escolar NSE a partir del cual aparecen decretos como el 0620 de 2000 para la evaluación de los docentes, la Ley 715 que introduce con más fuerza las nociones del mercado en educación y el decreto ley 1278 de 2002 que establece el nuevo estatuto de profesionalización docente sustentado en los concursos y en la meritocracia.

Bajo estas condiciones, hemos retomado entonces tres estudios sobre el maestro en relación con este discurso que se abre paso en el contexto latinoamericano de principios del Siglo XXI.

El primero de ellos es abordado desde el profesor Marco Raúl Mejía (2006) quien propone, ante este nuevo discurso del mercado, un análisis a partir de lo que él denomina, las geopedagogías. Mejía, ante el embate de las reformas educativas inspiradas en este discurso que trae como consecuencia para el maestro la desprofesionalización y la despedagogización docente, propone un camino para comenzar a construir la reconfiguración desde una mirada crítica que haga visible la emergencia de los saberes pedagógicos propios que se han liberado del aprisionamiento que les producían los paradigmas, los enfoques y los modelos universalistas. En ese sentido, las geopedagogías, que tienen su explicación en la localización no sólo geográfica sino también categorial,

poseen un carácter y una identidad como prácticas locales en diálogo y confrontación con los saberes constituidos

Este maestro, constructor de geopedagogías, rompe la concepción que lo colocaba como simple portador de saber y se asume como un productor que lee e incorpora la realización de sus prácticas como experiencia. Genera un acto de pensamiento y de comprensión sobre una práctica que le es propia, en cuanto profesional de la educación. Insta una pedagogía como un territorio propio y amplio, en donde desarrolla su práctica, su conocimiento, su experiencia con su comunidad de aprendizaje como sujeto de poder y de saber (Mejía, 2006:155)

Acorde a su propuesta, Mejía propone que estas luchas en contra de la despedagogización y la desprofesionalización docente<sup>19</sup> comienzan a tomar forma como una manera de resistir a las pretensiones de fundamentar la educación y la pedagogía con el solo horizonte de la globalización capitalista y neoliberal y abre la opción para que sean reconocidas como la emergencia de otras educaciones, de otras globalizaciones, que a partir de la acción y el pensamiento crítico y transformador, brinden una capacidad práctica, no sólo

---

<sup>19</sup> Ambas son producto de una reconfiguración general de la educación por parte del sector hegemónico de la sociedad durante la contrarreforma educativa. La Despedagogización toma forma en la práctica docente en una línea de exigencias que reduce la pedagogía a los mínimos necesarios, de corte didáctico (técnicos), de los que se puede apropiarse cualquier profesional con título universitario en un período de prueba de un año. La desprofesionalización se refiere a una racionalización de la profesión sin formación. El maestro se convierte en un asalariado flexible, con salario y rango inferior a las otras profesiones, lo que produce un éxodo de los mejores maestros. La reflexión pedagógica y el trabajo práctico de ella es reemplazada, en muchos casos, por modernas tecnologías, colocadas como herramientas neutras y entregadas bajo una concepción totalmente instrumental para lo cual no se necesita de una concepción pedagógica. En medio de los procedimientos técnicos que debe recibir el docente para garantizar la realización de su tarea están, por supuesto, los estándares, las competencias y la evaluación. (Mejía, 2006: 146)

comprehensiva, de construir caminos alternativos en las distintas esferas de la pedagogía.

Es de anotar, que la propuesta de Mejía, aporta al presente trabajo en cuanto al panorama que brinda acerca de la influencia de las políticas macro a la educación, y en la posibilidad de vislumbrar otros aportes, otras relaciones de poder, otras prácticas que surgen en oposición a las dominantes. A pesar de esto, su propuesta se enfoca en las políticas macro y su postura es determinista en cuanto a los saberes que considera hegemónicos y se imponen en la educación y en cuanto a las otras alternativas que emergen, las cuales se validan en tanto ofrecen otras luchas políticas y reivindicativas del maestro y logran visibilizarse.

De otro lado, han emergido propuestas que muestran otras posibilidades de existencia de ser maestro en el presente como es el caso del maestro como sujeto político, específicamente desde María Cristina Martínez (2006). La apuesta de Martínez es por la potenciación del sujeto político, capaz de apropiarse de la articulación y la rearticulación ineludibles de lo social y de su propia reconfiguración, cuya articulación exige una mirada crítica y compleja a las formas en que ha devenido político, que le permitan una relación con la política más como subjetividad y como proceso de creación y reorganización permanente del mundo cotidiano que como acatamiento a modelos preestablecidos de modo institucional (Martínez, 2006: 131).

El discurso dominado por las lógicas neoliberales parte de un sujeto despolitizado, limitado por las formas instauradas de pensar lo político y de hacer política que muestran al sujeto-maestro incapaz de asumirse como productor de la misma y de incidir en los asuntos reales del poder. Caso concreto son las nociones de Estado, democracia, ciudadanía, libertad, que cobran tanta importancia en la década de los noventa con el auge de la participación ciudadana y que provienen de formas identitarias establecidas desde el imaginario moderno que han perdido validez. En contraste con esta idea que postula el discurso del mercado y a tono con su aprobación por las ideas posmodernas de Maffesoli, Martínez propone pensar la cuestión desde el sujeto político emergente y la producción de subjetividades políticas como respuesta a la colonización que el capitalismo hace de la política y su posterior subordinación a las lógicas del mercado (2006: 125), en el sentido que exige realizar una aproximación crítica tanto a los contenidos subjetivos como a los dispositivos de poder producidos por los discursos que pretenden la totalización de lo social y generalizar un modo determinado de producción de sociedad y de sujetos, como es el caso del discurso del neoliberalismo que se postula como verdad única.

En este sentido la definición de lo político se torna interesante porque que establece ciertas relaciones con lo que hemos denominado *resistencia*, en tanto

se plantea que la política no solo la ejercitan unos cuantos sino que desde la base social, desde la población local también se puede actuar y acceder a instancias del poder. Se trata así de devolver al sujeto la posibilidad de pensamiento autónomo<sup>20</sup>.

De esta forma, la propuesta específica de Martínez (2006) para abordar al maestro en el presente es que, si bien no es fácil, debido a que las estructuras políticas excluyentes de nuestro régimen, de apariencia democrática, mantienen una cultura de despolitización de la ciudadanía en la cual pensar lo político como posibilidad de deliberar sobre lo público, lo ético, lo discursivo, es casi inalcanzable en la globalización económica, como sujeto protagonista de la educación tiene un desafío amplio en el diseño, la formulación y la ejecución de un proyecto político-pedagógico y en especial en la formación de sujetos políticos, que en condición de actores y autores, sean capaces de construirlo, ejecutarlo y vivirlo (2006: 142). El problema, y la oportunidad al mismo tiempo, radican en que antes de emprender dicho desafío debe comenzar consigo mismo, en su proceso de deconstrucción y posterior construcción de su propia subjetividad política.

---

<sup>20</sup> Para Martínez (2006), el pensamiento autónomo está asociado desde Castoriadis (2002), como una posibilidad ante el dominio creciente del imaginario capitalista –de la expansión sin límites, del consumo por el consumo, de la tecnociencia autónoma-, que representa la mayor crisis del imaginario social instituyente y la pérdida de la imaginación radical de los seres humanos singulares.

Este estudio aporta un enfoque productivo para analizar las resistencias y las nuevas formas de ser maestro que emergen en medio de la crisis del presente, en esta medida este estudio se convierte en una referencia y un punto que fortalece la problematización, pues aporta unas discursividades de lo que es y debería ser el maestro. Sin embargo nuestro estudio no se enfoca a plantear una nueva forma de ser maestro, sino que se encarga de hacer visibles otras discursividades acerca del maestro en Colombia en el período ya señalado.

El tercer estudio, realizado por investigadores de la Universidad Pedagógica Nacional (Castro V, Jorge; Pulido, Oscar; Peñuela, Diana Milena y Rodríguez, Víctor Manuel, 2007), ha abordado la condición social y la profesión docente en Colombia entre los años de 1991 y 2002 con la intención de hacer visible cuáles son los rostros contemporáneos de los maestros colombianos, esbozar unos retratos del sujeto maestro, individuales y colectivos, y potenciar en esa medida una comprensión distinta de ellos. Esto con el fin de ampliar la mirada usual en torno a las formas y modalidades en que opera la reforma educativa y las condiciones en que se cumple el oficio del maestro.

El análisis parte de las nuevas formas de acción técnico-políticas que el discurso del desarrollo, sustentado en un conjunto de saberes y prácticas provenientes del campo de la economía, busca impulsar en todos los ámbitos de la vida social después de la segunda mitad del Siglo XX, incluyendo la

desconcentración y descentralización de las funciones del Gobierno Nacional que corresponden al ámbito político, lo cual se convierte en un aporte sumamente valioso para su trabajo en el sentido en que permite comprender que la noción de función docente, como uno de los productos de la configuración del maestro como “trabajador del Estado”, es la que permite la materialización del modelo de la gestión<sup>21</sup> en nuestro país, llevando al Estado a la posibilidad de restringir las políticas orientadas al mejoramiento de la formación docente y por ende, reducir la mirada en torno a las formas y modalidades en que opera la reforma educativa y las condiciones en que se cumple el oficio del maestro.

Esta noción de función docente cobra gran sentido debido a que se convierte en el complejo campo de fuerzas donde se juegan discursos y prácticas de reforma y a la vez de resistencia, posibilitadas por la noción de “cuestión docente”, utilizada por los investigadores como categoría de análisis que permite el seguimiento documental, el reconocimiento de otras formas de intervención diferentes a las decretadas en las reformas educativas y la vinculación con el conjunto de modalidades y formas que han incidido en la configuración del oficio de maestro. En este sentido, es precisamente este campo de fuerzas el que permite dar cuenta de la condición social y la profesión docente del maestro colombiano, a través de la puesta en escena de parte de los autores de la

---

<sup>21</sup>Materializados en el nuevo estatuto docente de 2002 que agrupa los discursos sobre las competencias, la evaluación, el desempeño, el servicio, y de paso, no restringe la función sólo a la mera asignación académica. Ver artículo 5 del decreto-ley 1278 de 2002.

condición que vive la organización magisterial -enriquecida por el debate político-pedagógico del Movimiento de los ochentas-.

Al final del estudio, los autores exponen que debido a la bifurcación que sufrió el movimiento en dos vertientes –gremial centralizada, con sus disputas por las defensas laborales de los agremiados y profesional descentralizada, vinculada al mejoramiento de la calidad de la educación pública a través de redes de maestros<sup>22</sup>-, no fue posible la obtención de un impacto real en cuanto constructores de políticas públicas alternativas en educación.

Mientras la principal organización gremial de los educadores, Fecode, se concentró en acciones netamente reivindicativas en defensa de los logros alcanzados en décadas de lucha anteriores y a la vez muchos de los colectivos y redes de maestros centraron sus acciones en la enseñanza y didácticas disciplinares que en muchos de los casos fueron cooptados por las lógicas del poder dominante o hegemónico en la medida en que a este también le interesa la investigación y la innovación en el aula y la escuela- las condiciones laborales, sociales y académicas del maestro seguían en detrimento y no se vislumbraban claramente apuestas hacia un estatuto de profesión docente acorde con las necesidades de sociedades contemporáneas. Pareciera que lo centralizado y gremial necesita de la apuesta pedagógica e intelectual de colectivos y redes de maestros tanto como estos a su vez necesitan del impulso o proyección política que lo haga visible y lo ponga en algunos escenarios de lucha en materia de política educativa. (Castro; Pulido; Peñuela y Rodríguez, 2007: 61).

Es allí cuando reconocen como punto de partida la diversidad que existe en los muchos movimientos pedagógicos y la necesidad urgente en este comienzo de

---

<sup>22</sup> Constituyeron las formas de movilización ante las nuevas lógicas de desarrollo neoliberal y tecnocrático

milenio de construir una coordinación no centralizada que permita conectar lo existente con las particularidades de su época en los ochenta.

Como es de suponer, este trabajo se convierte en un aporte sumamente valioso para nuestro estudio debido a que amplía la mirada de la situación docente, trabajando aspectos que nuestra investigación no aborda como los maestros frente a situaciones de violencia, la salud docente, las luchas sindicales, entre otros, pero permiten ampliar la perspectiva de la crisis de la profesión docente, poniendo en la mesa la noción de malestar docente, la cual es un punto de partida para abordar el problema de las tácticas. No obstante, nuestro trabajo pone a funcionar nociones como las de táctica y estrategia desde una perspectiva diferente y se inscribe en una lectura en clave de sujeto, no de Estado ni de políticas de educación, que le da unas características singulares para llevar a cabo la lectura del maestro en el presente.

### **3. EL MAESTRO COLOMBIANO 1994 Y 2007**

Hay momentos en la vida en los que la cuestión de saber si se puede pensar distinto de como se piensa y percibir distinto de como se ve es indispensable para seguir contemplando o reflexionando  
(Foucault, 1986:12)

En este capítulo se describen las características de la estrategia, las formas que asume, los efectos que tiene, los sujetos que la detentan y sus modos de funcionamiento en las relaciones de poder y saber que se tejen en la sociedad y particularmente en la educación. Así mismo, se delimita el funcionamiento y los modos de existencia de la estrategia en la comunidad educativa, como órgano institucional, que después de la Ley General de Educación de 1994, adquiere un lugar protagónico en el discurso y las prácticas educativas, en cuanto materializa las pretensiones de formar una sociedad democrática.

En estas condiciones el maestro adquiere unas formas de existencia diversas, las cuales, no solo asumen de manera obediente las determinaciones del Estado o de las organizaciones multinacionales que inciden sobre la educación, sino que ofrecen distanciamientos, oposiciones, luchas y fugas, que dan cuenta de otros posibles rostros de maestros, los cuales se hallan en la resistencia y en la producción de saber y de nuevas formas de ser maestro. En estos subtítulos,

se encuentran los rastros de estas formas de existencias de las relaciones de poder.

### **3.1. Estrategias de poder y saber: Descentralización, evaluación y calidad de la educación. Efectos en los maestros y sus prácticas**

Este apartado busca dar cuenta de las tendencias hegemónicas del presente que se hacen visibles a través de la estructura de los Estados y tienen efectos en toda la vida cotidiana, en las prácticas, los saberes, los sujetos y los nuevos modos de ser de la sociedad. Como punto de partida tomamos al Estado, en tanto éste es el órgano institucional que impone un régimen de verdad que se hace extensivo y en consecuencia produce otros regímenes de verdad más cotidianos, menos extensivos en términos geográficos, menos visibles, pero con el poder para generar modos de actuar, engendrar dominios de saber que no sólo hacen que aparezcan nuevos objetos, conceptos y técnicas, sino que hacen nacer además formas nuevas de sujetos y sujetos de conocimiento, en palabras de De Certeau

Si es cierto que por todos lados se precisa la cuadrícula de la vigilancia resultan tanto más urgente señalar cómo una sociedad entera no se reduce a ella; qué procedimientos populares (también minúsculos y cotidianos) juegan con los mecanismos de la disciplina, en fin, que maneras de hacer forman la contrapartida, del lado de los consumidores de los procedimientos mudos que organizan el orden de la socio política (De Certeau, 2000: XLIV)

Esta visión de las relaciones de poder nos permite afirmar que la sociedad no se mueve como un títere manipulado por unas estructuras externas a ella, sino que en su interior circulan relaciones de poder diferenciales que se constituyen en respuesta a esos poderes hegemónicos y pueden ser leídos como resistencia. En este sentido, se da cuenta de nuevas emergencias de saberes y poderes que se hacen hegemónicos y producen una nueva escuela (institución) y un nuevo maestro y alumno (sujetos) y que van a permitir afirmar la existencia de otros modos de ser del maestro en Colombia. Este análisis parte del hallazgo de 2 hitos, entendidos como los puntos de visibilidad en los cuales emerge una ruptura o discontinuidad con unos discursos, prácticas o saberes que venían hegemonizando en el pasado. De acuerdo a lo anterior partimos de la legislación educativa colombiana, en tanto ésta permite localizar los modos de funcionamiento con los que el Estado estipula una regulación, a modo de estrategia, de las prácticas, los saberes que circulan en el país en un momento histórico determinado, en otras palabras lo que justifica que nuestro punto de partida sea la legislación, es que por la naturaleza de la estrategia ésta es detenida por el Estado o por las entidades multinacionales. Estos hitos se definen a partir de la expedición de decretos o leyes, pero no culminan en éstos, sino que encarnan una transformación que poco a poco se venía gestando desde los discursos de intelectuales, políticos, económicos y desde diferentes ámbitos de las experiencias y prácticas. Es así como la expedición de la Ley General de Educación de 1994 (entendida como una conquista del

Movimiento Pedagógico), se constituye en el primer hito que define el punto de partida de la periodización aquí propuesta y por ende la selección de los documentos y acontecimientos. Así mismo, como segundo hito se define la expedición de la Ley 715<sup>23</sup> sobre descentralización del Estado, la cual está precedida por expediciones legales como el acto legislativo 01 de 2001 que ordena el proceso de transferencias, que va a influir no solo en el cambio<sup>24</sup> de los modos de administrar la educación y la salud, sino que va a dar cuenta de una nueva concepción de Estado que se venía instaurando pero que se materializa en esta Ley. Bajo la premisa que debe modernizarse, dice al respecto, la directiva presidencial 10 de 2002:

La consolidación del Estado Comunitario exige la implementación de **reformas de carácter estructural**<sup>25</sup>. En este sentido, la reforma de la administración pública contempla objetivos intermedios y finales. Los objetivos intermedios consisten en la creación y consolidación de una política de Estado -permanente y gradual- de modernización y gestión de la administración pública, y en el establecimiento de un Estado gerencial que se caracterice por su responsabilidad fiscal. El logro de estos objetivos intermedios hará posible el cumplimiento de los objetivos finales de eficiencia y calidad en la prestación de los

---

<sup>23</sup> Ley 715 del 21 de diciembre de 2001. Por la cual se reforma el régimen de competencias y recursos de las entidades territoriales, sienta las bases de una revolución en el sector educativo. Profundiza el proceso de descentralización, precisa las responsabilidades de la Nación y las entidades territoriales. La reforma educativa ley 715 de 2001, en: Memorias de la educación 2000-2002, p.p. 15

<sup>24</sup> Es de anotar que el proceso de descentralización se inicia con la expedición de la ley 60 de 1993, sin embargo este proceso dejaba espacios abiertos en el tema educativo que no posibilitaban la reducción en la inversión, ni racionalizaba los recursos, tales como el estatuto docente 2277 de 1979, en la cual los docentes podían ascender en el escalafón con mayor facilidad, lo que se constituía en un gasto exagerado para el Estado, de igual manera el proceso de administración de los establecimientos educativos y otros aspectos de financiación que se buscan controlar con la ley 715. Para mayor ampliación ver el informe del ministerio de educación de 2002: La reforma educativa ley 715 de 2001, en: Memorias de la educación 2000-2002, p.p. 15

<sup>25</sup> El subrayado es nuestro.

servicios públicos, en la promoción de la equidad, la eliminación de la corrupción y la legitimidad del Estado. (2002:4)

En esta referencia claramente se observa cómo el Estado está comprometido con una reforma de fondo de la administración pública y la consolidación de un Estado gerencial, que implica como lo afirma el presidente Álvaro Uribe Vélez en este texto, un manejo austero de los recursos, lo cual va a justificar el recorte fiscal en educación y la reforma del Estatuto Docente para garantizar el ahorro en la nómina de los docentes, entre otras medidas de racionalización que se desarrollarán más adelante.

En esta dinámica se enmarca un acontecimiento crucial que es la expedición del decreto-ley 1278, a través del cual se expide el nuevo Estatuto Docente, que pone de manifiesto una transformación profunda de lo que es el maestro, su práctica, su saber y su función en la sociedad, en coherencia con los nuevos objetivos del Estado. Estos hitos dan cuenta del período elegido de 1994 al 2007 en los cuales se han gestado numerosas transformaciones educativas en las que subyace un nuevo Estado, una nueva sociedad y un nuevo maestro.

Para llevar a cabo este estudio se parte del rastreo de los campos documentales que dan cuenta del maestro y el contexto en el que se enmarca su profesión, el cual está concebido metodológicamente desde la perspectiva

genealógica, enfatizando en las relaciones de poder que se hacen manifiestas en los archivos. Para tal efecto, la búsqueda parte del rastreo de superficies de emergencias<sup>26</sup> de los mecanismos de poder que revelan estrategias que se instauran, en el caso del problema aquí investigado, por parte del Estado, las cuales dan lugar a un sinnúmero de respuestas que son entendidas como tácticas. Estas relaciones y operaciones de poder que se gestan en la sociedad, y en nuestro caso particular, en el campo educativo, serán leídas como tácticas y estrategias, nociones retomadas desde que Michel De Certeau (2000) quien habla de estrategias hegemónicas y totalizantes como es el caso de disposiciones legales, por ejemplo la Ley 715, la cual homogeneiza la organización escolar en Colombia con el propósito de racionalizar los recursos (MEN, 2000-2002) y recorta la asignación salarial de los maestros entre otras disposiciones; por otro lado, el autor antes citado alude a tácticas cotidianas y locales como las respuestas de los maestros, desde su práctica. Afirma De Certeau:

---

<sup>26</sup> “Para abordar las condiciones de emergencia, remitirse al concepto de *a priori histórico*, el cual designa las condiciones históricas de los enunciados, la ley de su coexistencia con otros, su forma específica de ser, los principios según los cuales se sustituyen, se transforman y desaparecen. En definitiva, la regularidad que hace históricamente posible los enunciados. Así mismo, el concepto de *arqueología* –como una metodología de análisis de los discursos que no es ni formalista ni interpretativa-, establece un problema diferente al de los lingüistas: no busca las reglas por las cuales es posible construir nuevos enunciados, sino cómo ha sucedido que sólo tales enunciados hayan existido y no otros, es decir, sus condiciones de existencia”. (Castro, 2004)

Llamo estrategia al cálculo de relaciones de fuerza que se vuelve posible a partir del momento en que un sujeto de voluntad y de poder es susceptible de aislarse de un ambiente. La estrategia postula un lugar susceptible de circunscribirse como un lugar propio y luego servir de base a un manejo de sus relaciones con la exterioridad. La racionalidad política, económica o científica se construye de acuerdo con este modelo estratégico

Por el contrario llamo `táctica´ a un cálculo que no puede contar con una frontera que distinga al otro como una totalidad visible. La táctica no tiene más lugar que el del otro. Se insinúa fragmentariamente sin tomarlo en su totalidad, sin poder mantenerlo a distancia. No dispone de base donde se pueda capitalizar sus ventajas, preparar sus expansiones y asegurar una independencia en relación con las circunstancias. (...) La táctica depende del tiempo, atenta a coger el vuelo. Necesita constantemente jugar con los acontecimientos para hacer de ellos ocasiones. Sin cesar el débil de fuerzas que le resultan ajenas (2000: L)

Como se observa, el texto de De Certeau describe dos movimientos en los que se manifiestan las relaciones de poder. El primero estableciendo lugares propios como disposiciones, códigos, políticas; y el otro aprovechando las operaciones, disposiciones o políticas, a través de usos, prácticas, hábitos, maneras de hacer que emergen en la cotidianidad, que no tienen existencia independiente de la estrategia y que la aprovechan para existir, en tanto no buscan, ni logran hegemonizar.

Por esta vía, se lee, el funcionamiento de los discursos y las relaciones, posiciones y oposiciones que establecen en sus condiciones de emergencia y de existencia, a través de la tematización de los registros, en búsqueda de las relaciones entre sujetos, instituciones, saberes y prácticas. En un segundo momento se cruzan los registros para reconocer relaciones entre los

acontecimientos, los saberes y las prácticas, lo cual permite hacer visible las estrategias y las tácticas que se producen.

Es así, como se emprende la lectura de la legislación educativa y los archivos que de ella se desprenden, en tanto respuestas o análisis que hacen de ésta, los intelectuales y maestros, retomando como punto de partida las leyes antes citadas que serán leídas asimismo como hitos en el presente análisis. Es de anotar, que el análisis pretende mostrar cómo las prácticas sociales pueden llegar a engendrar dominios de saber que no sólo hacen que aparezcan nuevos objetos, conceptos y técnicas, sino que hacen nacer además formas totalmente nuevas de sujetos (2000:11), es decir, si el punto de partida es la legislación, no significa que el análisis se restrinja a ésta, al contrario, se demostrará la existencia de tácticas que permiten develar otras formas del poder que producen saberes y nuevos sujetos en la sociedad. De ahí que los conceptos que se analizan en este apartado sean las estrategias que dan lugar a un sinnúmero de tácticas que visibilizan diferentes discursividades y modos de ser del maestro en el período señalado.

### **3.1.1. Evaluación, gestión y calidad de la educación: visibilidades de la estrategia de la descentralización del Estado.**

En este numeral se da cuenta de las formas de funcionamiento de la estrategia antes presentada, la cual permite vislumbrar una forma de ser maestro que se hegemoniza en el presente, a través del discurso oficial.

A partir de 1994 con la expedición de la Ley General de Educación, Ley 115, en Colombia se pone de manifiesto un interés gestado desde el Movimiento Pedagógico por mejorar la calidad de la educación, la cual no siempre fue entendida desde la lógica del mercado, sino que inicialmente buscó, a través de dicho movimiento

colectivizar los esfuerzos individuales y aislados de cambio que los maestros realizan en el terreno pedagógico, para que surtan más y mejores resultados; construir otra mirada de la educación y del trabajo de los maestros; potenciar las posibilidades culturales del trabajo docente; retomar la palabra de los maestros con el fin de que puedan recuperar el dominio teórico y práctico sobre el que hacer de la enseñanza; precisar y fundamentar criterios propios sobre la calidad de la educación; gestar proyectos pedagógicos alternativos; dar respuesta a las políticas educativas oficiales y expresar la conciencia cultural y política de los educadores” (Rodríguez, Abel. 2002: 42).

Estas luchas de los maestros por alcanzar reconocimiento profesional e intelectual se trazó a través de la búsqueda de sistemas de formación y capacitación permanente, en donde se procuró renovar el discurso de la enseñanza, del aprendizaje de los saberes, de la evaluación, de la relación con la cultura y de la investigación, propiciándose espacios para la innovación y para la autonomía del profesorado en su acción. De esta manera se podría

pensar en el maestro como un intelectual de la cultura que se convirtiera en un puente entre la escuela y la sociedad. Este fue el resultado de un intenso debate que desde los años 70 y 80 venía convocando a diversos sectores de la sociedad quienes veían en la educación el medio para alcanzar la equidad y el mejoramiento de la calidad de vida de la población. Así, los objetivos del Movimiento Pedagógico de los años 80 pueden resumirse en la reivindicación laboral e intelectual del maestro y de la enseñanza como un espacio que permitiría pensar la cultura dentro de la escuela y de esta forma hacer más sutiles las fronteras de la escuela para incidir en el cambio educativo, desde el saber pedagógico, aglutinar y elaborar las preocupaciones profesionales del magisterio y sus esfuerzos aislados, hacer más vigorosa la búsqueda de alternativas pedagógicas y luchar por mejores condiciones de trabajo para los maestros (Rodríguez, 2002:43).

Este esfuerzo de intelectuales y maestros, aunado a otros esfuerzos políticos y a la coyuntura histórica que implicaba la reforma política del Estado, permitió que las luchas de los 80 se hicieran visibles a través de la Constitución de 1991 y posteriormente de la Ley 115 de 1994, la cual se diseñó, no para normatizar la escuela, sino para permitir que ella, con todos los actores vivos que la componen, piensen en la construcción de una institución nueva, autónoma (Ardila Pedraza, 1998), es decir, a través de la formulación de los Proyectos Educativos Institucionales –PEI-, la participación de la Comunidad Educativa, la

constitución del gobierno escolar, las orientaciones curriculares, donde se plantea las directrices para la planeación, diseño y evaluación del currículo, se pueden vislumbrar posibilidades para gestar una nueva escuela y un nuevo maestro. Así el tema de la autonomía, de la calidad, entendida en términos de mejoramiento pedagógico y académico cobran relevancia en la legislación educativa, gracias a las propuestas del Movimiento Pedagógico, el cual planteó dar vida propia a las instituciones para construir su propio currículo, teniendo en cuenta las diferencias culturales y locales, es decir el Movimiento Pedagógico instaura una lucha por defender lo local, por consiguiente, la Ley General fue leída como un triunfo, en tanto el magisterio logró reivindicar su lucha a través del mecanismo legítimo de la Ley y de la visibilidad que ésta tendría desde las políticas del Estado:

La municipalización y privatización del servicio público educativo fueron derrotados y le abrió paso al resto de la reforma. (...) La autonomía escolar, la dirección colegiada, el gobierno escolar colocan la educación en manos de los educadores y la sustraen del control del Estado. De ahí la responsabilidad que recae sobre ellos para llevar a cabo esta reforma educativa. En primer lugar, es necesario defender las leyes y en segundo lugar hay que ponerse en la tarea de ejecutarlas (Rodríguez, Abel. 2002:43)

Como se afirma anteriormente, las luchas por las cuales se configuró el movimiento contestario habían quedado en el pasado, ahora sería la oportunidad del magisterio de dedicar sus esfuerzos a la construcción de comunidad académica para renovar los argumentos que pudieran mantener su

espacio en la política educativa, llevar a cabo lo que se planteó en la Ley y así mismo tener los criterios para renovarla o mejorarla. Sin embargo, estas reivindicaciones tomaron otras significaciones, al ser reconsideradas por el Estado en las legislaciones educativas posteriores a 1994: lo que pudo leerse como un triunfo o un acontecimiento de saber en el cual los maestros e intelectuales tuvieron un lugar protagónico, gradualmente tomó un carácter cuantitativo, reorientando el interés de la cobertura y la equidad hacia los resultados y la eficacia se convirtió en el centro de las preocupaciones educativas. Estas pretensiones entendidas desde la perspectiva del Estado comunitario dirigen la cobertura hacia la inversión estatal en educación y no a la atención universalizada de las necesidades de educación de la población, de igual forma, la equidad se convierte en un modo de exclusión al pretender estandarizar el aprendizaje y los modos de acceder a él. En esta dinámica tecnocrática (Herrera y Ruiz, 2003) los conceptos se resignifican y hay un centramiento en lo financiero, desplazando conceptos como el de autonomía (concebida inicialmente como un espacio de libertad y de construcción de comunidad académica en las escuelas), equidad, evaluación, los cuales se convirtieron en un trampolín para la consolidación de estrategias como la descentralización.

En este punto es importante aclarar que las interacciones entre los sujetos nos permiten identificar diversas formas de entenderse y posicionarse en un espacio

y una época, lo que posibilita en primer lugar afirmar la existencia de unas estrategias planteadas por el Estado y por las organizaciones multinacionales, que se caracterizan por proponer códigos y formas de funcionamiento y de instalarse en un espacio imponiendo un régimen de verdad, que se yuxtapone con unos usos y disposiciones tácticas que posibilitan esa diversidad antes mencionada, que en el siguiente apartado se desarrollará, pero que para efectos de esta primera parte, es conveniente especificar para comprender las características, los movimientos y los alcances de la estrategia, lo que nos permite definir un modo de ser maestro en el presente. De ahí, la importancia de pensar la descentralización como el punto de partida de esta estrategia.

Retomando el hilo de la argumentación, para lograr una reforma del Estado era necesaria una reforma en la administración de éste. Como consecuencia se transforma la educación bajo la influencia de las políticas neoliberales, que a partir de 1990 plantean un énfasis en la eficacia del manejo de los recursos; los sistemas educativos se caracterizan por la liberalización y la flexibilización, desplazando el interés por la escolarización hacia la adquisición de competencias básicas y de aprendizajes relevantes y pertinentes. Para responder a esto el Estado debe ocuparse de medir con estándares los logros de los aprendizajes y del sistema educativo funcionando con la lógica del mercado, su tarea es encargarse de buscar mejores alternativas para lograr la calidad y reducir la inversión, planteando posiciones irreconciliables entre la

administración y la pedagogía (Sáenz, 2005). Los efectos de la calidad entendida como buenos resultados en las mediciones, van a dirigirse a la ampliación de la cobertura y al gasto eficiente, posibilitando conciliar la vieja contradicción entre cobertura y calidad de la educación (Martínez, 2004).

Esta estrategia proveniente de la economía del mercado, preponderante en el neoliberalismo, reactivará el tema del reajuste estructural del papel del Estado respecto a la financiación y control de los sistemas educativos, generando un marcado acento en la evaluación y la gestión como elementos clave para lograr la meta de la calidad, que en últimas puede leerse como racionalización de los recursos públicos y como potenciación de las finanzas de la nación y de los sectores privados, excluyendo a la pedagogía como fuente complementaria para ejecutar una política educativa más efectiva, menos restringida a solo los aspectos económicos que le atañen.

Esta estrategia de la Calidad de la Educación se desprende, necesariamente, de una estrategia más englobante que es el proceso de descentralización (el cual no está restringido al sistema educativo, sino que es una perspectiva política que involucra toda la reforma del Estado) y a su vez, obliga a los docentes y directivos docentes a dar un giro hacia la administración en la medida en que se tiene que gestionar, distribuir y administrar los recursos. Así, la tarea de dirección de la educación se centrará en la economía, desplazando

las dimensiones pedagógicas y disciplinares necesarias en la educación, como plantea Martínez (2004:7), los diagnósticos contemporáneos en educación no tienen dimensiones pedagógicas, aún cuando las decisiones dan por sentado que el acto de educar forma parte de esos procesos donde se examina la eficacia en el uso de los recursos, lo cual va a tener efectos en los propósitos de la formación y sobre todo en la formación de los maestros y en consecuencia en su acción cotidiana, en la medida en que éstos tendrán que centrar su trabajo en el logro de las competencias y en el aprendizaje, más que en la formación y en los procesos pedagógicos propios de la escuela y del aula.

Estas tendencias centradas en la economía y en la lógica del mercado, no son una innovación de los últimos años, éstas se iban formulando tímidamente en los años 90, especialmente desde que se decretó la Ley 60 de 1993, en la cual se inició el camino a la descentralización educativa, sin embargo, este proceso solo se hace explícito hasta inicios del siglo XXI con la expedición de la Ley 715 de 2001, en la que se llegó a la conclusión de descentralizar la administración de la educación en los municipios mayores de cien mil habitantes, con el fin de lograr un servicio más eficiente y sostenible en términos financieros, a esta nueva dinámica educativa se le denominó *La Revolución*, bajo el gobierno del presidente Andrés Pastrana.

Esta Revolución va a tener de fondo la racionalización de los recursos, pero para lograrlo va a vincular a la comunidad y los municipios en las responsabilidades del Estado; así la labor del Estado central se dirigirá hacia la vigilancia, el control y la distribución de los recursos. Las entidades territoriales, por su parte, tendrán la mayor fracción de las responsabilidades educativas, como el traslado de los docentes, la evaluación de los directivos docentes, la financiación de la educación. De esta manera, podemos afirmar que se da un proceso de privatización, no en términos económicos, pues la nación sigue proveyendo los recursos, sino en el sentido político y simbólico de este concepto, en la medida en que el Estado traslada las responsabilidades a las regiones y se centra en la vigilancia y en el control, a través de las evaluaciones censales a estudiantes y evaluaciones de competencias a los docentes y directivos docentes. Sin embargo, puede vislumbrarse a futuro, que las entidades territoriales certificadas auto sostendrán el gasto educativo, a través de la autogestión de los recursos, para que el Estado se desembarace del excesivo gasto que este sector le impone a la nación, como afirma el ex ministro Lloreda (2000-2002)

Para ilustrar las ineficiencias del sector, bastan unos datos. En 1991, el país destinaba al sector educativo el equivalente a 2,6% del PIB, en el 2001 esa proporción fue de 4,54% del PIB. Entre 1996 y 1998 los recursos asignados a los salarios de los maestros de educación básica y media registraron un aumento cercano al 26% en términos reales, sin que ello representara un aumento en las matrículas o de los indicadores de calidad educativa (MEN, 2002)

Como se observa, la inversión en educación es ineficiente, hay un gasto no justificado y poco rentable. De acuerdo a la relación calidad/gasto no se da de manera proporcional, pues el Estado invierte mucho y los actores (en este caso maestros) no producen los resultados (cuantificables) que se esperan, lo que empeora la situación es que la mayor parte de este gasto se ve acrecentado por los “altos” salarios de los maestros, quienes además ascienden fácilmente en el escalafón y por tanto su salario se ve incrementado cada vez más, lo cual no se evidencia en la mejora de la calidad de la educación de acuerdo a indicadores preestablecidos por la Nación, como ente encargado de la vigilancia, el control y la regulación de la educación en el país.

En este sentido el Estado va a tener que formular unas herramientas que le permitan corregir este “problema financiero y administrativo” y a su vez que le ayuden a controlar la calidad de la educación, por medio de planes de mejoramiento que se deriven de las constantes evaluaciones a los actores de las entidades territoriales y de la Comunidad Educativa, desde los alcaldes hasta los estudiantes y padres de familia como receptores del servicio educativo. Hasta este punto se esbozan las posiciones del Estado a favor de la descentralización administrativa y financiera, la cual se caracteriza, no solo por plantear la problemática que lleva a formularla, sino que además se legitima a través de la expedición de códigos y leyes, tales como la Ley 715 de 2001, que van a imponer unas nuevas prácticas, discursos y formas de ser maestro, es

decir, la estrategia va a imponer unas visibilidades de lo educativo específicas, por ejemplo desde la perspectiva de la estrategia (códigos y leyes), el maestro va a ser mirado como un servidor quien debe poner en marcha un plan curricular propuesto por el Estado, gestionar el currículo, con un margen de autonomía muy problemático, pues su labor está sujeta a pruebas censales homogéneas en todo el territorio nacional, que de acuerdo a los resultados se verifica el cumplimiento de los objetivos de calidad y en consecuencia el sistema de estímulos del que se hace merecedor.

Por otro lado, el maestro también es visto como un profesional al cual se le imponen tareas de investigación e innovación, sin existir las condiciones propicias para que desarrolle esta labor, pero de las cuales dependen sus bonificaciones, ascensos salariales y mejora en el sistema de escalafón docente. Estas ideas serán ampliadas en un próximo apartado.

En coherencia con lo anterior, en adelante la estrategia va adoptar unos modos de funcionamiento, entre estos la evaluación, la cual se va a convertir en un mecanismo para garantizar la Calidad de la Educación (entendida como una serie de objetivos cuantificables). Entre sus propuestas se destacan inicialmente los logros e indicadores de logros<sup>27</sup>. Posteriormente, la necesidad de internacionalización y de homogeneización del lenguaje para la formación

---

<sup>27</sup> Decreto 1860 de 1994 y Resolución 2343 de 1996.

de los ciudadanos Latinoamericanos le da paso a las competencias y los estándares<sup>28</sup> para la evaluación, lo cual fue concediendo cada vez más fuerza a las pruebas censales (como ICFES o ECAES), que como se dijo anteriormente, permiten hacer más eficiente y eficaz el proceso de vigilancia y de control de las entidades descentralizadas. Así la evaluación se cubre bajo el manto de la búsqueda de la eficacia y la justicia social, para hacer del proceso de privatización una sutil estrategia donde todos contribuyamos y aceptemos acriticamente la tarea del control y la evaluación constante.

De esta manera el gobierno nacional despliega toda la estrategia, en aras al mejoramiento de la calidad a través de una cultura de la evaluación en la que los estándares, como “referentes que indican un camino sobre qué debe saber y saber hacer un niño o joven en cada grado y área básica del conocimiento” (MEN 2007), se imponen como la clave para la regulación de los procesos educativos donde la evaluación se convierte en un mecanismo formal de información que permite identificar qué aspectos se deben mejorar, por esta razón se materializan planes de mejoramiento que obligan al planteamiento de metas (objetivos medibles), dándole un carácter gerencial, es decir administrativo, susceptibles de ser cuantificables y de acuerdo a estas medidas, permitir la racionalización y la cobertura, subordinando los procesos formativos y académicos, a pruebas y a medidas. De esta manera el MEN presenta su

---

<sup>28</sup> Vasco, Carlos E. (2003)

estrategia: Estándares, Evaluación y Planes de mejoramiento, la cual va a permitir llevar a cabo la revolución educativa planteada por el gobierno nacional desde el año 2002.

Es de anotar que la estrategia va adquiriendo diferentes modos de visibilidad, en el período estudiado. En primer lugar se caracterizó por la búsqueda de la autonomía, pero pasados los años y detectando las fallas en el sistema educativo, éste fue variando, hasta el punto de darle una completa hegemonía a la evaluación, la cual se presenta como parte de la estrategia gerencialista y administrativa que va asumiendo el Estado especialmente desde el año 2002, con todo el proceso de modernización de la administración pública, que se concreta en la consolidación de un Estado comunitario, lo que pone de manifiesto la fuerte influencia de las políticas internacionales y más aún de las políticas económicas, en la educación. Por esta razón otro aspecto importante que caracteriza la estrategia es la calidad de la educación, como se anotó antes, la cual requiere que el sistema se transforme, es decir, que los sujetos y las instituciones que lo componen respondan a las exigencias que esta demanda. Es así como se materializa la organización de los presupuestos y a través de entidades territoriales, lo cual va a exigir una administración transparente de los recursos. En este mismo sentido los maestros como agentes que garantizan la aplicación y la circulación de la política nacional en el ámbito de la escuela, se ven sujetos a esta transformación y como parte de la estrategia se van a decretar concursos para aspirar a ingresar a la carrera

docente, evaluaciones para mantenerse en el sistema y lograr ascensos salariales y profesionales.

Esta estrategia del Estado permite observar que la educación deja de ser solo un bien común y se convierte en servicio, para lo cual se deben emplear dispositivos de funcionamiento eficientes que den cuenta del logro de unos objetivos políticos, pero también económicos que están regidos por los principios del mercado que buscan mejor calidad a bajo costo, en palabras de Elliot:

En tanto que mecanismos reguladores del rendimiento, su traslado de las organizaciones del sector privado a las del sector público, como las instituciones educativas, se debió a los problemas inherentes al resurgimiento del Estado de bienestar. Al garantizar la calidad y la rendición de cuentas a la ciudadanía, estos sistemas legitiman los cambios organizativos en las instituciones públicas que las hacen parecer organizaciones de negocios. Para que puedan ser auditadas, es necesario que las instituciones educativas se reorganicen con arreglo a los principios de la empresa privada (2002: 6)

Desde esta perspectiva, el Estado asume formas de funcionamiento en las cuales le da mayor participación a las organizaciones del sector privado tanto en la contratación como en las concepciones que éstas imponen, proponiendo mecanismos de control y de seguimiento de las instituciones que posibiliten la rendición de cuentas y la administración transparente del sector público, caracterizando la participación del Estado en la expedición de reglas técnicas y

de estrategias de control y evaluación, en la propuesta y en el proceso de ejecución de nuevas estrategias de intervención, así como se enuncia en el artículo 5° de la Ley 715 de 2001:

5.10. Prestar asistencia técnica y administrativa a las entidades territoriales, cuando a ello haya lugar.

5.11. Vigilar el cumplimiento de las políticas nacionales y las normas del sector en los distritos, departamentos, municipios, resguardos indígenas y/o entidades territoriales indígenas. Esta facultad la podrá delegar en los departamentos, con respecto a los municipios no certificados.

5.12. Expedir la regulación sobre costos, tarifas de matrículas, pensiones, derechos académicos y otros cobros en las instituciones educativas.

5.13. Distribuir los recursos para educación del Sistema General de Participaciones, conforme a los criterios establecidos en la presente ley.

Estas y otras funciones de este tipo son las que le compete al Estado desempeñar a partir de las modificaciones que se han apropiado a partir del acto legislativo 01 de 2001 y la Ley 715 de 2001, con las cuales se exime de proveer los servicios y concede a los ciudadanos la responsabilidad de asegurarse la satisfacción de las necesidades de ellos mismos. En este mismo orden de ideas a la ciudadanía se le asigna la función de vigilar y controlar el buen funcionamiento de los servicios que el Estado contrata al ser la educación un asunto de todos, de ahí la importancia de pensar la comunidad como una instancia de visibilidad de lo que es el maestro, mirado desde la estrategia, pues ésta pone a funcionar una verdad acerca de lo que debe ser el maestro y el sistema educativo. Sin embargo, estas disposiciones legales no son

hegemónicas, ni totalizantes y en el interior de la comunidad se producen interacciones, en ocasiones opuestas a las propuestas por el Estado, que ponen a funcionar otras verdades de lo que es el maestro, la escuela y la educación que nos permiten redimensionar la posición de control y vigilancia o de simple receptora del servicio educativo que le otorga la ley, como se verá más adelante.

Así, el Estado va delegando la responsabilidad de la educación, en primera instancia a los municipios, y en segunda instancia a las comunidades, pero haciendo preponderante la función evaluativa de estas dos instancias, de tal manera que el control y la vigilancia se puedan estandarizar, haciendo el proceso de medición más eficiente y eficaz y pueda devenir en planes de mejoramiento que se orienten a la cobertura educativa y a la competitividad, en coherencia con los valores del mercado

Esta actitud caracterizada por la preeminencia de los valores del mercado reduce el papel del Estado como organización que beneficia a la Nación y reduce el concepto de educación como bien público necesario para el desarrollo y la perduración de un orden social justo, equitativo y democrático, (Elliot 2002:6). En consecuencia se abre una brecha entre el maestro y la comunidad, entre la educación como servicio y como bien público que obstaculiza la formación de ciudadanos y reduce las oportunidades para la construcción de

una sociedad con principios políticos sólidos que reconozca la pluralidad y la capacidad creativa de la ciudadanía.

En esta dinámica social se imponen las tendencias evaluativas que desgastan la creatividad y la posibilidad de actuar de los docentes restringiendo el efecto de su labor al aula por las estrictas condiciones de la evaluación y el control que el Estado demanda para mantener la meta de calidad, lo cual entra en contradicción con las demandas sociales de apertura al contexto y la comunidad:

La evaluación anual de desempeño laboral del docente o del directivo docente es la ponderación del grado de cumplimiento de las funciones y responsabilidades inherentes al cargo que desempeña y del logro de resultados, a través de su gestión.

Esta evaluación es un proceso permanente que permite verificar el quehacer profesional de los educadores, identificando fortalezas y aspectos de mejoramiento, mediante la valoración de sus competencias funcionales y comportamentales. (Decreto 3782 de 2006, art.2)

Esta concepción de la evaluación genera un alto grado de inseguridad laboral, que motiva a una cultura del cumplimiento para mostrar las evidencias y lograr un alto porcentaje en la evaluación anual y así asegurarse una estabilidad laboral y un buen motor de promoción a la hora de alcanzar ascensos en el escalafón o algunas oportunidades para desempeñarse en el mercado laboral.

Este énfasis en la evaluación para la calidad desde una perspectiva administrativa trae como consecuencia un “miedo patológico a las auditorías”, donde los docentes pierden la motivación y el interés en su trabajo y simulan el cumplimiento y evitan los riesgos razonables y necesarios por temor a equivocarse (Elliot, 2002), es decir, el temor a ser evaluados y controlados por los efectos que esto pueda tener a nivel laboral, impiden que la evaluación tenga efectos académicos que incidan en el mejoramiento de la práctica pedagógica y en los procesos necesarios para llevar a cabo la práctica de la enseñanza; esto conlleva a que la pedagogía sea un saber invisibilizado por la administración y la economía, saberes hegemónicos en la cultura del servicio. El dominio de estos saberes establecen unas verdades que privilegian los objetivos como base para mejorar el desempeño, perdiendo de vista otros aspectos que no pueden controlarse o regularse en el diseño de éstos.

Por esta vía, el proceso de descentralización, se torna paradójico, pues por un lado el Estado central delega las responsabilidades a las entidades territoriales y a los rectores, pero por otro lado establece parámetros de centralización curricular que enfatizan en la idea de la homogeneización y la inoperancia del principio de autonomía y libertad de cátedra, pues los planes de estudio deben estar orientados a responder a las diferentes pruebas, pues de los resultados

de éstas va a depender el envío de las transferencias y la valoración del logro de la calidad de la educación en cada región, municipio e institución.

En palabras de Elliot (2002), las prácticas de la evaluación en términos de auditoría en el que se deben recoger evidencias para comprobar el cumplimiento de los objetivos, no respeta la concepción de tiempo de la enseñanza, pues el tiempo del aprendizaje y de la enseñanza no busca una “asimilación inmediata”, sino que es un objetivo a largo plazo que no siempre obtiene los mismos resultados y no requiere de los mismos procesos.

En resumen, la estrategia se caracteriza por imponer un lenguaje, a través de códigos, leyes y disposiciones venidas ya sea, del Estado, de las grandes multinacionales o de organismos internacionales que en cruce con las poblaciones o con otros actores menos visibles y hegemónicos, plantean unas verdades que coexisten y hacen emerger luchas, resistencias y múltiples verdades que producen modos de ser sujeto, saberes y prácticas que permiten pensar el presente.

En el caso de la educación el Estado impone las reglas y éstas a su vez producen un modo de ser maestro, a través de su estrategia de descentralización que se compone necesariamente de una serie de discursos y procedimientos, como la evaluación y la calidad de la educación desde la

perspectiva de la gestión, lo que pone el acento en la influencia del mercado y de los saberes externos a la educación en ésta. Sin embargo, esta verdad establece relaciones yuxtapuestas con otros agentes y discursos que producen otras formas de ser maestro, desde su saber, sus organizaciones, Comunidades Educativas y planes de formación continua, como se analizará en los apartados que siguen.

### **3.2. Espacialidades Imbricadas: Comunidad Educativa, Escuela y Estado.**

El objetivo en este apartado es analizar las transformaciones que se evidencian en la concepción de la Comunidad Educativa<sup>29</sup> desde los dos hitos seleccionados, teniendo presente que las condiciones ideológicas y la forma de Estado en cada uno de ellos le imponen funciones disímiles y establecen respecto a la escuela y al maestro diversas demandas sociales, políticas y pedagógicas. En este sentido, se problematiza cómo la función vigilante, evaluadora y receptora del servicio, característica de la comunidad educativa posterior a la Ley 715 de 2001, llega a coexistir junto a su función inicial de

---

<sup>29</sup> Según el Artículo 18 del decreto 1860 de 1994 “La comunidad educativa está constituida por las personas que tienen responsabilidades directas en la organización, desarrollo y evaluación del proyecto educativo institucional que se ejecuta en un determinado establecimiento o institución educativa. Se compone de los siguientes estamentos. a. Los estudiantes que se han matriculado. b. Los padres y las madres, acudientes o en su defecto, los responsables de la educación de los alumnos matriculados. c. Los docentes vinculados que laboren en la institución. d. Los directivos docentes y administradores escolares que cumplen funciones directas en la prestación del servicio educativo. e. Los egresados organizados para participar”

participación a través de la dirección de los establecimientos educativos<sup>30</sup>, al tiempo que hace visible los efectos que esta transformación produce en las políticas de reconocimiento<sup>31</sup> respecto al maestro en cada uno de los hitos señalados. De igual forma, este apartado se interroga por la influencia del auge de la participación de la comunidad educativa en los noventa en el declive de las hoy prácticamente desaparecidas comunidades académicas y pedagógicas que desde la Ley 115 no fue posible consolidar.

En el año 2000, el Ministerio de Educación le presentó al país el Plan Estratégico de Educación 2000-2002 cuyo propósito fue focalizar los esfuerzos del gobierno y establecer un marco para la rendición continua de cuentas.<sup>32</sup> A partir de éste, es un hecho que la escuela rinde cuentas a la comunidad, ésta última evalúa y controla la gestión escolar y el Estado traslada sus responsabilidades en materia educativa a estas instituciones. El resultado es denominado como la democratización de la educación.

La participación de la comunidad en la gestión escolar es un fenómeno reciente en los sistemas educativos públicos. Sin embargo, hay experiencias exitosas que confirman que cuando las

---

<sup>30</sup> Artículo 6 de la Ley 115 de febrero 8 de 1994.

<sup>31</sup> Taylor aborda el discurso del reconocimiento desde dos niveles: en la esfera íntima, donde se comprende la formación de la identidad y del yo a partir de un diálogo sostenido y en pugna con los otros significantes y en la esfera pública, donde la política del reconocimiento igualitario ha llegado a desempeñar un papel cada vez mayor en su objeto de análisis: el multiculturalismo. Véase Taylor, Ch. (2001).

<sup>32</sup> La intención al diseñar el plan también fue establecer unos indicadores precisos que le permitieran a la opinión pública hacerle seguimiento a cada estrategia y en general a la gestión del equipo de trabajo del Ministerio. (Al tablero, 2001)

comunidades están presentes en la ejecución y seguimiento de los proyectos, éstos son más eficaces y productivos [...] El propósito es que todos los colegios sean capaces de crear, dirigir y regular sus acciones educativas, mediante procesos de participación real de la comunidad en la toma de decisiones, la vigilancia social, el control y la rendición de cuentas. (MEN, 2001).

No obstante, esta concepción de comunidad educativa vigilante, veedora y beneficiaria del servicio educativo producto de la democratización de la educación que impulsa la Ley 715 de 2001 no ha sido inamovible desde su aparición en décadas anteriores<sup>33</sup>. La noción de Comunidad Educativa en la ley 115 de 1994 y el decreto 1860 del mismo año, explicita la función que la Constitución Política de Colombia de 1991 en su artículo 68 le había asignado<sup>34</sup>. Para ambas la Comunidad Educativa se refiere al grupo de personas que tienen responsabilidades directas en la organización, desarrollo y evaluación del PEI, lo que la incluye en un terreno que hasta ese momento le pertenecía de forma exclusiva a la escuela y al maestro: las decisiones en los ámbitos académico y pedagógico.

En esa medida, “La ley General de Educación y su decreto reglamentario, recibidos con alborozo sin sospechar que eran los primeros pasos en el firme

---

<sup>33</sup> Las primeras alusiones a la escuela como comunidad educativa surgen en Colombia en 1968 en la reunión patrocinada por el secretario permanente del Consejo Episcopal Latinoamericano –CELAM- que es divulgada con fuerza en la educación privada eclesiástica posibilitando la aparición de experiencias importantes como la Confederación Nacional Católica de Educación – CONACED- o la Revista *Educación Hoy*. (Duarte Roa, Alix Mercedes (Hna); Gómez Serna, Isabel (Hna) y Noreña Ossa, Olivia Esther (Hna), 1980).

<sup>34</sup> “La comunidad educativa participará en la dirección de las instituciones de educación” Artículo 68-párrafo 2- de 1991.

camino hacia la privatización, fueron las normas primigenias en esa dirección” (Atehortúa, 2003: 94). No obstante, esta relación entre los hitos acerca del papel de las Comunidades Educativas y sus efectos, no quiere decir que éstas hayan permanecido incólumes y mucho menos, que no hayan permitido la emergencia de relaciones tensionales respecto a la institución escuela y al sujeto maestro.

Pero antes de hablar de Comunidad Educativa resulta interesante el ejercicio de establecer la apropiación de la noción de *comunidad* desde un contexto general que exceda el ámbito educativo.

Desde una perspectiva social, la palabra comunidad ha comenzado a utilizarse últimamente como signo de la más fuerte crisis de las estructuras sociales a lo largo de la historia. En la sociedad están sufriendo grandes modificaciones los nexos sociales clásicos para desplazarse hacia otras estructuras más vigorosas: la profesión, los grupos de acción, los pares, etc., que son hoy algo radicalmente distinto de lo que han sido en otros tiempos (Atehortúa, 2003: 90)

Por tanto, no se puede perder de vista que la palabra *comunidad* adopta una función renovadora en diferentes campos como el filosófico, el económico, el político<sup>35</sup> y especialmente el educativo, donde la relación educativa anteriormente centrada en el cultivo de las facultades específicas del hombre ha

---

<sup>35</sup> Ejemplo de ello es cómo desde las décadas de 1950 y 1960, debido a las exigencias del desarrollo económico, nociones como las de solidaridad y cooperativismo, aparecen de forma influyente en el contexto local e internacional con efectos incluso en las prácticas de enseñanza y el estatuto docente. Cfr.: Acosta, J. y Barreto, O (2006).

sido rebasada por el valor de la comunicación como vínculo educativo (Atehortúa, 2003:90), generando un desplazamiento de lo individual hacia lo colectivo, donde los individuos, ya sea maestro o maestra, estudiante, padre o madre de familia o directivo docente se posicionan en función de lo social.

Esta función renovadora en educación hacia lo comunitario y lo social representado por la Comunidad Educativa, produjo -y sigue produciendo- diversos efectos en la configuración de la institución-escuela, en el sujeto-maestro que la integra y en las prácticas y saberes que de esta transformación emergen durante el período 1994-2007, asociados a las condiciones ideológicas y las formas de Estado de cada uno de los hitos ya mencionados.

### **3.2.1 Comunidad Educativa: nuevos saberes, prácticas y sujetos.**

La Ley General de Educación -Ley 115 de 1994- como primer hito, se ubica en un ideal democrático, y por ende, participativo, que obedece a una forma de Estado de carácter descentralizado. Desde esta perspectiva se asume la educación como un *derecho* con carácter de servicio público y una *función social* (Art.1 Ley 115) y se establecen políticas de reconocimiento respecto al educador como un sujeto de la más alta calidad científica y ética, ligado a la teoría y a la práctica pedagógica como parte fundamental de su saber a través de la investigación y conocedor de los saberes específicos (art. 109). Es decir,

se reconoce al maestro como sujeto de consabida idoneidad moral, ética, pedagógica y profesional (art.110), cuyo trabajo es ser el orientador en los establecimientos educativos de un proceso de formación, enseñanza y aprendizaje de los educandos, acorde con las expectativas sociales, culturales, éticas y morales de la familia y la sociedad (art.104).

En esta dirección, el maestro asume tareas que no solo se refieren al aula, la enseñanza y su saber pedagógico y específico, sino que su función en la escuela como institución, inscrita en el ideal democrático, le implica asumir nuevas responsabilidades de forma conjunta con los miembros más cercanos a ella, para enfrentar los problemas en el cumplimiento de los propósitos relacionados con la prestación del servicio educativo e impulsar la participación por la vía del consenso en la construcción de un modelo de sociedad. En otras palabras, se afirma con esta concepción que la noción de comunidad educativa rebasa la idea de la escuela como el ámbito por excelencia en el que se lleva a cabo el ejercicio ciudadano de la participación; y del maestro como único protagonista de esta tarea de formación.

Así pues, la función social de la educación, de la comunidad educativa y por ende, de los maestros, lleva a que los procesos estén dirigidos en el ámbito pedagógico curricular a la solución de problemas reales del contexto escolar. Es recurrente la preocupación de toda la Comunidad Educativa en este período por

fenómenos como la drogadicción en los jóvenes, “Los maestros debemos estar siempre alertas, no sólo para detectar este tipo de caos [sic] sino para estar informándonos de lo que significa el mundo de las drogas y las sustancias psicoactivas” (González, 199-) o los problemas relacionados con el deterioro ambiental, “Estas preocupaciones hacen necesaria la realización de un trabajo educativo constante para que las nuevas generaciones valoren, respeten y mejoren el medio ambiente natural y el que se ha construido en la localidad” (Molina, 199-). Además el MEN impulsa proyectos a través de la legislación como parte de sus compromisos con la superación de problemas como estos en el país<sup>36</sup>.

En la misma dirección, uno de los pilares de la Ley General de 1994 en las instituciones educativas es la preocupación por la Formación Ciudadana y la participación de todos los integrantes de la Comunidad Educativa, en especial, de los estudiantes, en las decisiones escolares. Es de destacar que en esta época asistimos a un auge de discursos respecto al ejercicio de la ciudadanía, de los cuales se pueden mencionar el primer Congreso Internacional de Ciudades Educadoras que se lleva a cabo<sup>37</sup> en Barcelona en el año de 1990, la creación de la Asociación Internacional de Ciudades Educadoras –AICE- en

---

<sup>36</sup>En el año de 1994 se legisla en el ámbito pedagógico curricular de las instituciones educativas respecto a problemáticas de niños y jóvenes en las escuelas proyectos tales como: el Proyecto de Prevención Integral -Decreto 1108-, el Proyecto Ambiental Escolar –Decreto 1743- y el Proyecto de Educación para la Democracia –Resolución No. 01600.

<sup>37</sup> Aunque en la idea tiene su origen en el año de 1972 a partir de un documento preparado por Edgar Faure y otros, escrito para la UNESCO, titulado **Aprender a Ser**.

1994 y la segunda prueba internacional sobre educación cívica en el año de 1995. A nivel nacional se hace visible esta influencia mediante la conformación de los gobiernos escolares plasmados en la Ley 115 (art. 142) y el decreto 1860 (art. 19) de 1994 o la emisión de la Ley 375 de 1997 o Ley de la juventud, lo que pone de manifiesto un acento en los discursos democráticos que propician la participación.

Estas características que asume el contexto educativo, nos permiten vislumbrar cómo se perfila una hegemonía de la noción de Comunidad Educativa, la cual posibilita entre otros efectos, la intervención en el proceso educativo, no sólo de agentes cercanos o pertenecientes a la escuela como son los padres o los estudiantes, sino también de agentes externos a ella como vecinos, representantes del sector productivo, organizaciones no gubernamentales (ONG's) o grupos religiosos que en ocasiones contribuyen económicamente con donaciones voluntarias para el financiamiento de la educación pública - producto de la reducción progresiva del aparato asistencial del Estado que deja a la iniciativa privada el cubrimiento de diversas demandas, en especial las de salud, vivienda y educación-, y por ende, van adquiriendo incidencia en las decisiones escolares, aún sin pertenecer como estamentos legales a la comunidad educativa<sup>38</sup>.

---

<sup>38</sup> Cfr. Informe de Washintong, 1996:295.

Esta incursión de grupos externos a la escuela tiene sus efectos respecto a los saberes y las prácticas que en ésta se promueven. De un lado, impulsa la vinculación de la escuela hacia la productividad y el mundo del trabajo como posibilidades “para que los niños y los jóvenes se conviertan en verdaderos ciudadanos, en sujetos capaces de compartir sentidos y desarrollar proyectos en un marco de solidaridad y equidad” (Robledo y Romero, 2000: 56), modificando así las prácticas de la enseñanza, y de otro, permite la vinculación de conceptos y nociones del mundo laboral al campo educativo que replantean las demandas sociales, políticas y pedagógicas que se le hacen al maestro. Prueba de ello es cómo la vinculación del sector empresarial al debate de los grandes derroteros de la educación en Colombia en la formulación del Plan Decenal de Educación de 1996 (FES, 1996), trae a la escuela el discurso sobre competencias laborales, estándares de calidad y evaluación que modifican las prácticas y discursos en la escuela de directivos docentes y educadores<sup>39</sup>.

Esta situación conlleva a la idea de una participación de la Comunidad Educativa ligada cada vez más a la evaluación y al seguimiento de los procesos educativos como antecedente a la función primordial que se le otorgará en la Ley 715, como se anotó anteriormente. En este sentido la evaluación funciona como un componente central de la estrategia de la descentralización, asociada

---

<sup>39</sup> Ver Decreto 1719 del 3 de octubre de 1995 que incluye de forma oficial a las empresas y organizaciones como las fuerzas sociales y productivas del país y la sociedad civil en general, en conjunto con las comunidades educativas, en la definición de estrategias y acciones sustentadas en la administración, la financiación y la gestión institucional de la educación.

a una concepción de Estado Comunitario que se visibiliza con la expedición de la Ley 715 de 2001 y que modifica las funciones de la Comunidad Educativa, inclinándolas a un lugar de vigilancia y regulación en la prestación del servicio educativo.

Prueba de esto, es la expedición del decreto 0230 de 2002 que pone en relación la participación de los padres de familia y la Comunidad Educativa con la evaluación, no sólo del PEI sino además del rendimiento académico de los estudiantes con las comisiones de evaluación y promoción. Esta situación pone en cuestión la función de los maestros y su saber, puesto que con el pretexto de la equidad y la defensa de los derechos de los estudiantes se produce un desplazamiento del saber y las decisiones que con base en éste se toman.

Por su parte, la Ley 715, ubicada en el ideal del mercado e inscrita en una forma de Estado Comunitario, reduce la educación a la noción de servicio, fundamentado en la eficiencia y la garantía de la calidad de la educación, la escuela asume la función de delegada del Estado en el ámbito local y el maestro la función de servidor público.

Esta característica de servidor público le otorga un reconocimiento como profesional idóneo, prestador de servicios, tales como: orientación al estudiante y atención a la comunidad, en especial a los padres de familia, ya que en la flexibilización de sus funciones tiene incidencia dentro del aula –como

administrador del proceso educativo-, al interior de la institución educativa, y por supuesto, en la comunidad, al tiempo que se relaciona con organismos o instituciones del sector que inciden directa o indirectamente en la educación a través de diversas actividades.

A su vez, los padres de familia, en su rol de ciudadanos, que no sólo se asumen como receptores de los productos y usuarios de los servicios del Estado, sino también como parte activa en la construcción social a través de los procesos integrales de ejecución, seguimiento y evaluación de las funciones públicas (Directiva Presidencial No10, 2002) propios de una forma de Estado Comunitario, ejercen una vigilancia social y un control a la escuela respecto al manejo de los recursos públicos para que sean ejecutados de forma transparente e íntegra<sup>40</sup>, demandándole al maestro una rendición de cuentas sobre su gestión como servidor público sometido a la modernización de la administración pública, sustentada en saberes y prácticas propias del gerencialismo.

Por su parte, algunos intelectuales de la pedagogía establecen para los maestros políticas de reconocimiento que incentivan y ratifican de igual forma esta posición de sujeto eficiente, competente, innovador, profesional, investigador, y ante todo, gestor social.

---

<sup>40</sup> Estudios internacionales mencionan la notable relación existente entre los países donde se hallaron problemas en la asignación de recursos y aquellos donde se diagnosticó falta de participación de la comunidad. (Informe de Washington, 1993)

El IDEP (Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico) se ha preocupado por la formación de los docentes y por impulsarlos hacia la investigación con el objetivo de que ellos no se vean como simples profesores de aula, sino que, por el contrario, puedan ampliar sus mentes y logren propagar las ideas que les permitan innovar dentro del aula cohibiéndose de llegar a un estancamiento profesional y dejar sus planes, ideas o proyectos allí mismo en el aula sin tener la oportunidad de extender sus intereses a la comunidad educativa y a la sociedad en general (Ortiz y Monroy, 2001:3)

Como efecto de esta condición de demandas extendidas, el maestro sale del aula -donde no se agotan sus funciones- y sus discursos y prácticas se van configurando en torno a otras situaciones de la vida escolar como la identificación y la ayuda en la resolución de problemas psicosociales de los estudiantes y sus familias, la presentación de informes a los padres o acudientes del proceso educativo y los avances en el aprendizaje de los estudiantes o la promoción de actividades que involucren a las familias en la formación integral de los alumnos.

En este contexto la comunidad educativa pierde protagonismo en las decisiones académicas y pedagógicas de la escuela, en tanto regresa el monopolio curricular al Ministerio de Educación con la expedición de la Ley 715, pero se redireccionan sus funciones: los padres de familia se concentran en la vigilancia del cumplimiento de la gestión escolar; los directivos docentes, más que ejercer su función como educadores, administran recursos humanos, financieros y físicos, y supervisan y evalúan constantemente qué tanto el trabajo del maestro

da cuenta de la función que se le asigna; y el maestro centra su atención en el alcance de las competencias y en el ejercicio eficiente de su gestión (directiva, administrativa y comunitaria), en búsqueda de la aprobación de las pruebas de desempeño laboral que debe superar para permanecer en el servicio educativo estatal. Como se observa, la concepción de Comunidad Educativa presentada no da lugar a otro espacio distinto al de la gestión y la prestación del servicio, lo que permite preguntarse por el papel que las comunidades académicas cumplen en el sistema educativo en este periodo.

### **3.2.2 ¿Comunidad Educativa vs comunidad académica?**

Para abordar este apartado se torna ineludible hacer una serie de preguntas que amplíen la problematización de lo expuesto hasta ahora en el presente apartado y ayuden a pensar, si la Ley 115 se consideró en parte como un triunfo del Movimiento Pedagógico por la construcción de un campo intelectual de la pedagogía y de la educación, resultado de la articulación de importantes investigaciones realizadas por las universidades públicas a partir de valiosas reflexiones teóricas (Suárez, 2002: 10), ¿Qué condiciones hicieron posible el desplazamiento de las comunidades académicas constituidas en el Movimiento Pedagógico hacia la institucionalización de la Comunidad Educativa? y ante todo, ¿qué efectos produce esta inclinación en las nuevas emergencias de maestro?.

La década de los noventa posibilita pero sólo en apariencia el cumplimiento de las premisas que expone Rodríguez (2002) acerca del Movimiento, como son la recuperación de la autonomía profesional, que será cooptada posteriormente por el Estado en términos administrativos; el derecho de los maestros a intervenir en decisiones educativas a través de la participación en la construcción del PEI y los diferentes órganos del Gobierno Escolar; y principalmente, la posibilidad de una reflexión pedagógica colectiva que no estuvo presente ni en la Ley 115 ni en el decreto 1860 en términos de conformación de Comunidades Académicas, sino de discusiones en torno a la formación ciudadana y la democracia participativa que vinculan la Comunidad Educativa a la institución escolar para hacerla pública y comunitaria, es decir, pública y solidaria (Rodríguez, A. Buenaventura, N. y López, Isabel Cristina, 2002).

¿Acaso partía el Estado de que era innecesario, debido a que existía un maestro -sujeto de saber pedagógico- producto de la fuerza del Movimiento que él mismo ayudó a despedagogizar?, ¿Prefirió la legislación promover ideales de participación democrática -incluso mal direccionada<sup>41</sup>-, fundamentados en un

---

<sup>41</sup> José Israel González (trabajador social del Centro Educativo Rural Horizonte) afirma que en la institución educativa escolar existe mucha resistencia al desarrollo armónico del Gobierno Escolar, cuya razón radica en que la escuela está aprendiendo por modelamiento o, si se quiere, reproduciendo las prácticas de gobierno que el Estado y, mas específicamente, que la sociedad política le colocan en su cotidianidad para replicar. En: Aula Urbana. (1997).

único sujeto político, preestablecido institucionalmente<sup>42</sup> que paradójicamente educa para el ejercicio de la ciudadanía, a proponer desarrollos académicos y pedagógicos en la escuela? ¿Quedan entonces en manos de los Consejos Académicos todas las decisiones e iniciativas de índole académica -que deben aprobar los Consejos Directivos- que se gesten en la escuela?

Efectivamente el énfasis en la legislación del discurso participativo y comunitario que vincula las Comunidades Educativas en la Ley 115 y que retoma la Ley 715 en términos administrativos y de evaluación de la gestión, se configura como uno de los obstáculos para la conformación de las Comunidades Académicas y Pedagógicas. Como lo afirma Atehortúa:

La ley 115 de 1994 empujó un retroceso en ese sentido [derechos de los educadores en las decisiones académicas], y sin embargo, se acogió como una ley democrática, pues en efecto, supuestamente privilegió ese aspecto pero dejó sin desarrollo la organización de las comunidades académicas tan necesarias para lograr la unidad de criterios en la formulación del currículo, los planes de estudio y el modelo pedagógico, y en fin, todo el desarrollo del Proyecto Educativo Institucional (2003: 98)

---

<sup>42</sup> María Cristina Martínez expone que en vez de subjetividades constituyentes, se piensa al sujeto político ligado a la modernidad donde el individuo transfiere su poder al renunciar y ceder a un “soberano” –Estado-la totalidad de sus derechos políticos estableciéndose este último como el único detentador de la soberanía política y enajenando al individuo de su libertad absoluta en nombre de una libertad jurídica. En este sentido no es posible alcanzar el poder constituyente del que habla Negri (1994), donde toda determinación es libre y permanece libre.

Como se plantea en la cita anterior hay un desplazamiento de la comunidad académica hacia la Comunidad Educativa en la legislación, proponiendo un maestro investigador y a la vez un interventor comunitario, que fragmenta sus funciones y dificulta su relación con lo académico y por ende, la construcción de comunidad académica, tal y como se pensó durante el Movimiento Pedagógico.

Se presentan excepciones respecto a la consolidación de Comunidades Académicas en ciudades como Bogotá, debido a que el Distrito a partir de su iniciativa programa encuentros, seminarios y eventos para discutir sobre asuntos educativos y pedagógicos e impulsa la elaboración de publicaciones como la *Revista Educación y Ciudad* o el *magazín Aula Urbana* del IDEP que aportan elementos para la formación de los maestros demostrando que hay nuevos escenarios pedagógicos, nuevos sujetos educadores y otros saberes más allá de los tradicionales (Cortés, 199-).

Carlos Noguera señaló en el Seminario “La investigación Educativa y pedagógica en Colombia, balance de una década”:

El contraste entre la actitud que asumió el Gobierno Nacional frente al apoyo a la investigación acompañada de recortes presupuestales y la del Gobierno Distrital que, según dice, ha manifestado desde hace varios años una cierta voluntad política de apoyo a la investigación en mantener y aumentar el presupuesto para tal fin (Noguera, 200-: 5)

Además, sostiene que los grupos de investigación no parecen interactuar y los resultados parecen interesar a unos pocos, hecho que da cuenta de la ausencia de encuentros nacionales de investigación educativa en el país y que lanza un interrogante respecto a qué tanto la investigación realizada por las facultades de educación ha incidido y permeado la formación inicial y permanente de los docentes y hasta qué punto ha permitido la consolidación de una propuesta de formación para el país<sup>43</sup>.

Esta situación contrasta con las condiciones que presentan las entidades territoriales más apartadas y/o desinteresadas por este tipo de problemáticas donde el cumplimiento del servicio público de la educación, la rendición de cuentas a la comunidad y el cumplimiento de las funciones que la normatividad establece son la razón de ser de la gestión de las escuelas y los maestros.

Estas condiciones tan disímiles producen como efecto nuevas y múltiples emergencias de maestro, diversas tácticas que responden de una forma u otra a la estrategia del Estado, desde aquel que se asume como servidor público preocupado por su gestión y por prestar un servicio de calidad, hasta aquel que de forma aislada o colectiva pero firme, constituye una política alternativa para pensarse y afirmarse como maestro desde una perspectiva cultural.

---

<sup>43</sup> Fabio Jurado señala que algunos docentes señalan, principalmente, dos obstáculos para elaborar innovaciones pedagógicas: el temor al cambio por los conflictos que éste suscita y la falta de tiempo que impide a muchos maestros continuar su formación. Véase: Molano, Martha, 1990.

Como sabemos no es hegemónica esta última forma de ser maestro debido a que hay Movimiento Pedagógico cuando hay acción concertada de los maestros de un país o de una región que quiere expresar una voluntad política de redireccionar su quehacer, de pensarse de otro modo, construir una nueva mirada de sí mismo y de escuela y reconocer su nuevo papel en la cultura (Martínez, A. Unda, M. Mejía, M., 2002: 63). Sin embargo, hay tácticas que escapan a esta aparente única forma de ser maestro-servidor, y aún respondiendo a las funciones que la ley les demarca, ofrecen formas distintas de ser maestro, políticas de identificación múltiples que ellos mismos elaboran.

### **3.3. El maestro entre profesional innovador y servidor público: tensiones acerca de las imágenes del maestro.**

Este apartado pretende dar cuenta de las diferentes posiciones de sujeto<sup>44</sup> emergentes en las políticas de reconocimiento propias de la estrategia estatal anteriormente caracterizada, que responden a una fragmentación del sujeto. Y por otro lado, visibilizar las tácticas, prácticas de resistencia y de simulación que tienen lugar como respuesta a dicha estrategia. Las diferentes posiciones

---

<sup>44</sup> Por posición de sujeto entiéndase: Formas de relación directa de un sujeto mediatizada por un discurso (incluyendo sus técnicas y sus procedimientos), con una institución de saber, una práctica de saber, el saber mismo, o con la exterioridad institucional que entra en relación con un saber determinado. (Zuluaga, Olga Lucía, 1999:146).

identificadas en el discurso estatal pueden entenderse como fragmentos del sujeto maestro, en tanto se encuentra diseccionado según las demandas sociales, políticas y pedagógicas, lo cual permite dar cuenta de una relación tensional entre lo que se quiere regular del maestro y lo que éste construye de sí mismo.

En primer lugar se identifica un maestro como *profesional innovador*, quien se caracteriza por desarrollar unas competencias científicas, pedagógicas, ciudadanas y laborales<sup>45</sup> que le permiten la transformación, investigación e innovación de su práctica pedagógica, no solo en el aula sino con proyección a la Comunidad Educativa. Por otro lado, se encuentra el *maestro comunitario*, quien vinculado a la concepción del maestro profesional innovador, tiene la responsabilidad de integrar la Comunidad Educativa, de reconocer el contexto, de promover la inclusión de poblaciones diversas y de formar ciudadanos. Finalmente, se identifica el maestro como *servidor público*, quien está regulado por las estrategias implementadas para la reglamentación del mundo laboral, atravesadas por criterios como la eficiencia, la eficacia, la cobertura y la calidad de los procesos educativos. A continuación se presentarán los argumentos que permiten visibilizar cómo funcionan cada posición de sujeto y los usos tácticos que se producen.

---

<sup>45</sup> Estas competencias podrían relacionarse con las competencias profesionales docentes referidas en la página 37.

### 3.3.1 El Maestro como Profesional Innovador

Con la expedición de la Ley 115 de 1994 se abre un panorama renovador para el oficio de maestro, en tanto se resalta un estatuto de profesionalidad, que además de reconocimiento trae consigo una serie de demandas que hablan de su idoneidad, ya sea moral, ética, pedagógica o profesional (decreto 2582 de 2003), además apunta a que el maestro se proyecte como una persona de la más alta calidad científica y ética; su formación está dirigida a la profesionalización, actualización, especialización y perfeccionamiento en los diversos núcleos del saber<sup>46</sup>. Por su parte, la idoneidad ética se presume cuando el educador cumple con sus deberes y obligaciones, no viola las prohibiciones y no incurre en causales de mala conducta establecidas en el Estatuto Docente.

Por otro lado, la idoneidad profesional se amplía con la expedición del nuevo decreto 1278 de 2002, en el cual la mencionada idoneidad parte del título, que no necesariamente debe estar relacionado con educación o pedagogía (artículo3), además implica el ejercicio eficiente de la profesión, entendida desde la concepción de *función docente*, que posee un:

[...] carácter profesional que implica la realización directa de los procesos sistemáticos de enseñanza - aprendizaje, lo cual incluye el diagnóstico, la planificación, la ejecución y la evaluación de los

---

<sup>46</sup> Según el artículo 119 de la Ley 115 de 1994.

mismos procesos y sus resultados, y de otras actividades educativas dentro del marco del proyecto educativo institucional de los establecimientos educativos. La función docente, además de la asignación académica, comprende también las actividades curriculares no lectivas, el servicio de orientación estudiantil, la atención a la comunidad, en especial de los padres de familia de los educandos; las actividades de actualización y perfeccionamiento pedagógico; las actividades de planeación y evaluación institucional; otras actividades formativas, culturales y deportivas, contempladas en el proyecto educativo institucional; y las actividades de dirección, planeación, coordinación, evaluación, administración y programación relacionadas directamente con el proceso educativo. (decreto1278: 2002 art4)

Como se observa en la caracterización de la función docente<sup>47</sup>, la profesionalidad se determina a partir de la ejecución de unas responsabilidades enmarcadas principalmente por prácticas como: *el diagnóstico, la planificación, la ejecución y la evaluación*, que implican tanto los procesos realizados al interior del aula, como los realizados por fuera de ella, delimitados bajo la categoría de *actividades curriculares no lectivas*, que ubican al maestro al servicio de la Comunidad Educativa. Además, se menciona la actualización y el perfeccionamiento pedagógico, que se aúna con otra demanda como lo es la investigación de problemas pedagógicos, sugerida en el artículo 5 del mismo decreto.

---

<sup>47</sup> Véase para ampliar su análisis: CASTRO V, Jorge; PULIDO, Oscar; PEÑUELA, Diana Milena y RODRIGUEZ, Víctor Manuel, 2007.

Así mismo, vinculadas a la concepción de idoneidad se encuentran las competencias pedagógicas y laborales, que:

[...] involucran de manera simultánea conocimientos, valores, responsabilidades, modos de hacer. De hecho, las características propias de una profesión obligan al sujeto a actuar de manera integral frente a situaciones problema, las cuales conjugan conceptos, procedimientos, heurísticas, actitudes y valores en actuaciones propias de un saber profesional. (Al tablero, 2005)

Como se hace evidente, las competencias se piensan en relación con un saber hacer, que se desarrollan principalmente en el lugar de trabajo, es decir, las competencias implican el desarrollo de habilidades y capacidades necesarias para responder a situaciones problema propias del contexto, de este modo, se puede afirmar, que la relación competencia-profesionalidad se encuentra mediada por una lógica de la eficacia y la eficiencia.

Aunado a esto se enlazan también los procesos de actualización y evaluación docentes. La actualización por un lado se ha modificado hacia la idea de desarrollo profesional, que pretende responder a la formación como un acto permanente (Al tablero, 2005) y por otro lado la evaluación se ha constituido en la práctica más importante para dar cuenta del desempeño docente, es decir, su idoneidad ética, pedagógica y profesional<sup>48</sup>, igualmente, la evaluación regula la vinculación de nuevos maestros al sector Estatal y da cuenta también del desempeño de la institución y los resultados de los estudiantes, es de resaltar

---

<sup>48</sup> Cfr. Decreto 2582 de Septiembre 12 de 2003

que la evaluación<sup>49</sup> en estos casos privilegia aspectos cuantitativos y posee índices como puntos de referencia para su aplicación.

Por otra parte se destacan los premios y reconocimientos otorgados a las experiencias significativas de maestros, como el *Premio Compartir al Maestro*, en el cual se traza como primer criterio de selección el *profesionalismo*, el cual se entiende como:

La capacidad del profesor para que de manera sistemática y reflexiva identifique y defina los problemas a los que se enfrenta; diseñe, lleve a la práctica y evalúe propuestas innovadoras para solucionar dichos problemas; comunique la experiencia y justifique sus resultados; y logre que sus estudiantes obtengan logros altos, ya sea académicos o en adquisición de valores” (Lozano, 1999.)

Al respecto, cabe destacar que el profesionalismo se encuentra vinculado a propuestas de innovación, en este caso dirigidas a la resolución de problemas en el aula que además puedan ser medibles en tanto obtengan “logros altos”. Por otra parte el Premio pretende contribuir a la valoración social del maestro, sin embargo, parece contradictorio hablar de su valoración social cuando hay una suspensión y/o modificación de los estatutos que regulan su actividad, lo

---

<sup>49</sup> Muestra de la importancia de la evaluación es las diferentes pruebas nacionales e internacionales aplicadas a la población estudiantil, las cuales no solo miden a los estudiantes, sino que sus análisis repercuten a la evaluación de los maestros y del nivel educativo del país, algunas de las pruebas son: Pruebas Saber; ICFES; ECAES; Evaluación Docentes y Directivos; **PISA** (un programa de la Organisation for Economic Cooperation and Development -OECD-); **SERCE** (un proyecto del Laboratorio Latinoamericano de la Evaluación de la Calidad de la Educación -LLECE- de OREALC/UNESCO Santiago de Chile); **TIMSS** (de la International Association for the Evaluation of Educational Achievement -IEA-).(Al tablero N° 38, enero – marzo de 2006)

cual contribuye a la desarticulación de los maestros como gremio, además se presenta la vinculación al sistema educativo de otros profesionales diferentes a los licenciados y normalistas, que conlleva a cuestionar la formación profesional del maestro. Vistos desde una mirada crítica, los premios y reconocimientos más que responder a una defensa por la profesionalización del magisterio, apuntan al funcionamiento del modelo de excelencia en la gestión escolar (Castro, 2008), es decir, quedan limitados en la lógica empresarial de mecanismos de motivación para el mejoramiento de los procesos.

Se puede afirmar entonces que reconocer al maestro como “profesional de la educación” ha dado lugar al despliegue de variadas demandas, como son: la investigación, la producción de innovaciones en torno a situaciones del aula, la integración con la Comunidad Educativa, su idoneidad profesional y pedagógica, junto a los procesos de actualización y evaluación docente. Varias de las demandas explícitas en la retórica del discurso Estatal, dan cuenta de algunas consignas defendidas y propuestas durante el Movimiento Pedagógico en su momento, el cual se orientó a recuperar la pedagogía como disciplina de la educación y la enseñanza, rescatar su autonomía intelectual y profesional como trabajadores de la cultura y conquistar el derecho a ser sujetos de política educativa y protagonistas principales de las reformas de la educación. (Rodríguez, 2002: 50).

Se aprecia, entonces, cómo diversos enunciados tales como: la autonomía, la participación de los maestros en las políticas educativas, la innovación, la investigación pedagógica y educativa, las condiciones profesionales, entran a tener protagonismo en las reformas educativas. No obstante, en el panorama actual del maestro como profesional innovador, también es evidente una perspectiva tecnocrática, se podría decir entonces, que el discurso que respalda esta concepción de maestro, coopta enunciados defendidos en la lucha magisterial de los 80, en el Movimiento Pedagógico, cambiando la lógica en la que funcionan, puesto que estos enunciados están inmersos en las estrategias internacionales de descentralización y calidad, respaldadas en una perspectiva técnica, administrativa y económica.

Por consiguiente, hablar de un maestro productor de conocimiento en el contexto del Movimiento Pedagógico, no es lo mismo que el reconocimiento que la legislación actual le otorga, sino, que responde a una *resignificación*. Como se explicó en el apartado 3.1, los enunciados han sufrido un desplazamiento, dando lugar a que entren en juego nociones que inicialmente se podría considerar de apertura, pero que en la actualidad están inmersas en la lógica del mercado que no garantizan su desarrollo tal como fue pensado en los 80, por ejemplo, el concepto de innovación, el de Comunidad Educativa, el de evaluación y el de maestro como productor de conocimiento pedagógico y didáctico, tal como lo afirma la Profesora Marta Herrera:

[...] surge en el escenario educativo el concepto de evaluación de desempeño y de competencia del maestro, no como estrategia de retroalimentación y desarrollo sino como factor de desagregación, control y manipulación, de tan generalizada aceptación en la dinámica del mercado, traducible a indicadores y estándares eficientistas [...] los procesos de acreditación, evaluación y autoevaluación, no pretenden modificar de manera neutral nuestras prácticas educativas y pedagógicas en la mira de cualificarlas. Ellos pretenden modificar dichas prácticas desde una perspectiva particular y, esta es, la perspectiva tecnocrática (Herrera y Ruiz, 2003: 109)

Además, es de resaltar que esta perspectiva de la evaluación que entra a funcionar en el escenario educativo, tiene implícito como punto de partida una posición del déficit, es decir, los procesos de acreditación, evaluación y autoevaluación se justifican en tanto las investigaciones lideradas por Organismos Internacionales dan cuenta de las debilidades y problemas propios de los países en vía de desarrollo que hacen evidente el déficit<sup>50</sup> del sistema educativo, de sus maestros y de sus procesos de enseñanza y aprendizaje. Es así, como la perspectiva tecnocrática y el neoliberalismo se postulan como aquello que permite la superación del déficit, que además permite la

---

<sup>50</sup> **“La Comisión Internacional** sobre Educación, Equidad y Competitividad Económica en América Latina y el Caribe, en su último informe, “Quedándonos atrás” publicado en 2001, al referirse a los problemas fundamentales que generan brechas en la educación en América Latina, ubicó en primer lugar la ausencia de estándares curriculares [donde uno de los principios es] La democratización de la educación, pues el contar con estándares claros, precisos, transparentes y conocidos por docentes, directivos, decisores de política, padres de familia y estudiantes, permite que sepan hacia dónde deben dirigir sus esfuerzos y facilita el proceso de rendición de cuentas sobre los resultados alcanzados” (Al tablero, 2002).

emergencia de una nueva forma de reconocer al maestro, que consiste en contribuir a su superación<sup>51</sup>.

Teniendo en cuenta la mencionada *resignificación*, surgen las siguientes preguntas: ¿Cómo hablar del maestro como profesional innovador si su oficio se define por las obligaciones que le confiere el Estado respecto a su tarea de enseñanza y aprendizaje y no por su formación o el saber que le sustenta?, ¿cómo establecer un estatuto de profesionalización cuando puede ejercer el oficio de maestro un profesional de cualquier área de conocimiento, sin un saber pedagógico y didáctico, sino con unas competencias pedagógicas que se aproximan a habilidades personales más que profesionales? Si bien hay apertura al campo de la investigación, de la ciencia y del contexto, la apertura se convierte en una exigencia difícil de alcanzar, puesto que no hay una coherencia entre las condiciones laborales que se le otorga al empleado, como son: el tiempo, sus formas de participación y las formas de control sobre su trabajo, y las demandas de producción; es decir, se demanda un maestro como profesional innovador dentro de la forma de servidor público, lo que da cuenta de una fragmentación, puesto que las formas de regularlo le impide alcanzar la apertura que por otro lado se le demanda.

---

<sup>51</sup> Conversaciones con la profesora Elizabeth Castillo.

### 3.3.2 El Maestro comunitario

Esta posición del maestro se evidencia en relación con la noción de Comunidad Educativa, ampliamente desarrollada en el apartado anterior, además comparte características con el *profesional innovador*, especialmente en lo concerniente a las *actividades curriculares no lectivas*, entre las cuales se destaca la integración de la Comunidad Educativa. A este punto también es necesario agregar que para el Estado son tres los ámbitos en los cuales es posible mejorar: el aula, la institución y la comunidad y en ellos debe hacerse presente el maestro

El maestro del siglo XXI es un formador de ciudadanos, capaz de leer los contextos locales y globales que le rodean y de responder a los retos de su tiempo. Es un facilitador que domina su disciplina y que, a través de metodologías activas, ofrece las herramientas necesarias para que los estudiantes comprendan el mundo desde diversos lenguajes, aprendan a vivir con los demás y sean productivos (Al tablero, 2005)

Como se afirma el oficio del maestro se abre a contextos locales y globales, lo cual es comprensible al entender la educación como “asunto de todos” y al transformar la concepción comeniana de la escuela como lugar por excelencia del conocimiento (Álvarez, 2004). En la misma dirección, la alusión a “los retos de su tiempo” se refiere en parte al reconocimiento e intervención en realidades sociales como: la ruralidad, la violencia, la pobreza, la inclusión de diferentes

poblaciones (indígenas, desplazados)<sup>52</sup> al espacio escolar y a la formación ciudadana. Se podría decir entonces, que estas funciones no limitan al maestro al encierro del aula, sino que le permiten abrirse al afuera del aparato escolar; sin embargo, no se puede aseverar que estas demandas de apertura y de lectura del contexto sean nuevas, puesto que a través de la historia se hacen evidentes las exigencias sociales que sobre el maestro se imponen, como lo afirma Saldarriaga (2003):

[...] al hacer del sistema educativo un instrumento de efectucción de las políticas y modelos de lo social, el maestro ha sido colocado siempre en una “tierra de nadie”, en ese verdadero territorio de frontera que se sitúa entre lo gobernable y lo ingobernable de la vida social, siendo exigido por todos –políticos, médicos, agentes del capital extranjero, sacerdotes, intelectuales, empresarios, guerreros, narcotraficantes, etc.-, para que haga servir la escuela a los intereses de cada grupo, y a la vez resuelva o al menos contenga como un dique los conflictos, los estallidos y las fisuras sociales, entre el “incumplimiento de las promesas de la modernidad” (Saldarriaga, 2003:27)

Por consiguiente, se hace necesario entender que la apertura social que actualmente se le demanda al maestro se encuentra inserta en la lógica de la

---

<sup>52</sup> Véase los decretos: 3222 de 2003 Por el cual se reglamenta el artículo 22 de la Ley 715 de 2001, en relación con traslados de docentes y directivos docentes de los establecimientos educativos estatales. Decreto 2582 de 2003, por el cual se reglamentan reglas y mecanismos generales de evaluación del desempeño de los docentes y directivos docentes que laboran en los establecimientos estatales. Decreto 3199 de 2002, Por el cual se reglamenta la prestación del servicio público obligatorio de asistencia técnica directa rural previsto en la Ley 607 de 2000, de 27 de Diciembre 2002. Decreto 3020 de 2002, por el cual se establecen los procedimientos para organizar las plantas de personal docente y administrativo del servicio educativo estatal que prestan las entidades territoriales y se dictan otras disposiciones. Decreto 2562 de 2001, por el cual se reglamenta la Ley 387 del 18 de julio de 1997, en cuanto a la prestación del servicio público educativo a la población desplazada por la violencia y se dictan otras disposiciones.

estrategia estatal, lo cual implica responder a unos intereses concretos respecto a esa apertura, es decir, la relación del maestro con la comunidad debe apuntar a: promover el cumplimiento de las metas institucionales, establecer relaciones con la comunidad por intermedio de las familias, aportar al mejoramiento de la calidad de vida local, promover la implementación de proyectos productivos que permitan el autosostenimiento, formar en competencias ciudadanas y laborales, entre otras; lo cual acerca al maestro a una figura asistencial o terapéutica desplazando así la reflexión de problemas pedagógicos y didácticos que lo ubicarían en una posición frente al saber; del mismo modo la formación ciudadana y el ejercicio de la participación entran en tensión cuando al maestro se le intenta someter a un discurso de idoneidad ética, definida a partir del cumplimiento de sus deberes y obligaciones, sin violar las prohibiciones ni incurrir en causales de mala conducta establecidas en el Estatuto Docente, lo cual en cierta forma contradice el derecho a la protesta y a la crítica que como ciudadano posee, porque le obstaculiza ejercer el derecho a la agremiación, a la huelga y a la protesta, muestra de esto es el decreto 1844 de 2007 en el artículo 3º, “por el cual se ordena el no pago de días no laborados por los Servidores Públicos del Sector Educativo [...] y efectuarán (las entidades territoriales) el reporte correspondiente a los organismos de control para que dentro de su competencia adelanten las acciones administrativas, fiscales y disciplinarias a las que hay lugar”.

### 3.3.3 El Maestro como Servidor Público

La noción de *servidor público*<sup>53</sup> explícita en la legislación, responde a la estrategia de descentralización, calidad de la educación y evaluación, desarrollada en apartados anteriores, puesto que dicha noción se constituye en una categoría que permite la regulación de las condiciones laborales del maestro. Por consiguiente, la referencia al maestro como servidor público puede considerarse una posición de sujeto asignada al maestro por parte de dicha estrategia que responde a la lógica del mercado.

En primer lugar la noción de servicio se puede ubicar en la perspectiva del discurso económico y administrativo. Desde esta perspectiva la educación al ser considerada un servicio (Ley 715, artículo 5) convierte al maestro en un empleado que ofrece dicho servicio, reduciendo su oficio a funciones administrativas y logísticas, susceptibles de ser medidas cuantitativamente por los resultados que sus estudiantes obtengan en las pruebas censales<sup>54</sup>; es así

---

<sup>53</sup> Esta expresión también se hace manifiesta en los decretos: decreto 2582 de 2003 Decreto 2582 de 2003, por el cual se reglamentan mecanismos generales de evaluación del desempeño de los docentes y directivos docentes que laboran en los establecimientos estatales. Decreto 0688 de 2002, por el cual se modifica sometidos al régimen especial del Estatuto docente y se dictan otras disposiciones salariales para el sector educativo oficial. Decreto 2562 de 2001 por el cual se reglamenta la Ley 387 del 18 de julio de 1997, en cuanto a la prestación del servicio público educativo a la población desplazada por la violencia y se dictan otras disposiciones (servicio público), decreto 230 de 2002 (servicio público).

<sup>54</sup> Esta afirmación se constata con el decreto 2582 de 2003, en el cual se establece que los resultados de las pruebas censales aportará el 50 por ciento del rector y el director. En consecuencia, esta responsabilidad se traslada a los docentes, quienes son los directamente implicados en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

como la enseñanza y el aprendizaje se convierten en aspectos medibles en pro de la calidad, de la eficiencia y la eficacia.

La noción de servidor público ubica al maestro en una posición subyugada a las demandas estatales, a los criterios de medición de su quehacer, reduce su práctica a resultados cuantificables, desconociendo la complejidad de su práctica pedagógica y de la relación que establece con los otros y con el saber. Además esta alusión al maestro como servidor público no hace referencia solamente a los maestros del Estado sino a todos aquellos que ofrecen un servicio.

En concordancia con el término de servidor público, que se constituye en la mirada predominante que actualmente el Estado tiene sobre el maestro, también se reconoce la perspectiva del maestro como *empleado*, específicamente como empleado público<sup>55</sup>. Se afirma que empleado y servidor se constituyen en miradas determinantes del Estado sobre el maestro, puesto que el propósito más visible de la legislación de los últimos años consiste en la regulación de la profesión docente en lo atinente a su salario, a su contratación, vinculación, tiempo laboral y evaluación, lo cual lo ubica prioritariamente en relación a sus obligaciones contractuales.

---

<sup>55</sup> Cfr. Decreto 3621 de 2003, por el cual se modifica la remuneración de los servidores públicos docentes y directivos docentes al servicio del Estado en los niveles de preescolar, básica y media y se dictan otras disposiciones de carácter salarial para el sector educativo oficial y la Ley 715 de 2001.

La mirada sobre el maestro como servidor público remite a las funciones que en la actualidad el Estado asume frente a la educación, se destacan prácticas como la inspección, la vigilancia, la regulación de costos, la evaluación. En relación con la evaluación, las prácticas más evidentes son los concursos de méritos (decreto 3391 de 2003), los cuales centran su atención en dar cuenta de las aptitudes y competencias básicas, referidas al saber específico o profesional. Igualmente se interesa por identificar las concepciones del aspirante frente a la *función docente* (asociados al Estado comunitario) y valora los intereses profesionales de los aspirantes. Cabe recordar que esta función docente está referida tanto a prácticas dentro del aula, especialmente al manejo de *situaciones docentes*, como también fuera de ella, entre las que se encuentra, la integración con la Comunidad Educativa. Asimismo otro criterio para evaluar se hace evidente en los parámetros de la entrevista (componente del concurso), la cual “tiene como propósito apreciar las características personales y profesionales de los aspirantes y tiene tres componentes básicos: conocimiento del contexto educativo, manejo práctico de situaciones docentes y actitudes frente al medio en el que ejercerá el cargo” (2003). En este fragmento los criterios de evaluación muestran el saber del maestro como un saber netamente práctico que no da cuenta de su profesionalidad sino de actitudes personales y de habilidades posibles de adquirir en el quehacer cotidiano. También es necesario resaltar como proceso de evaluación continua, las

evaluaciones anuales de desempeño que determinan la permanencia del servidor público en la carrera docente<sup>56</sup>.

Al respecto, se podría afirmar en palabras de Elliot (2002: 3) que: “Los mecanismos de mercado podrían incluso hacer innecesarias las tradicionales prácticas docentes que disponen los programas universitarios y reducir la formación a las capacidades adquiridas directamente en el puesto de trabajo”. Es decir que la profesionalidad del maestro no estaría respaldada por su saber pedagógico y didáctico, sino más bien por su actividad laboral, a partir de la cual desarrollaría aspectos para desenvolverse adecuadamente en el aula, esto explica en parte la participación de otro tipo de profesionales en los concursos, diferentes a los licenciados y normalistas, exigiéndoles únicamente unos cursos de pedagogía básicos.

En definitiva se puede afirmar que si bien desde la legislación se enuncia el intento por sostener el carácter profesional del maestro (decreto ley 1278 de 2002), se evidencia el predominio de una tendencia tecnocrática para la regulación del oficio del maestro, que en palabras del profesor William Sánchez, podría entenderse de la siguiente manera:

---

<sup>56</sup> Véase decreto 3782 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. [www.mineducacion.gov.co](http://www.mineducacion.gov.co).

La definición del maestro como profesional de la educación sienta también un distanciamiento frente a una tendencia profesionalizante que reduce la definición de profesional del maestro a condiciones laborales [...] Por eso, lo profesional se distancia de lo profesionalizante, cuando en la relación laboral se garantizan las condiciones para el trabajo intelectual y cultural de la pedagogía” (Sánchez, William, 2002: 272)

Es de resaltar que entender al maestro como servidor público lo ubica en la lógica del mercado, donde su función está determinada más que por ser profesional de la educación por su condición de empleado, por sus obligaciones contractuales, lo cual entra en contradicción cuando al mismo tiempo se le demanda al maestro la transformación de su práctica, la investigación de su quehacer, la intervención activa más allá de aula, puesto que no se reconoce la complejidad de esas demandas en su relación laboral. Es así como se hace palmaria la fragmentación entre el maestro profesional de la educación, el maestro comunitario y el maestro servidor público, pero es al mismo tiempo como a pesar de la fragmentación, la lógica que los atraviesa sigue siendo la misma, es decir la lógica del mercado, la perspectiva tecnocrática que caracteriza a la estrategia estatal. Dicha fragmentación entra en tensión con lo que el maestro construye de si mismo, lo cual no necesariamente responde a estándares, ni al deber ser, sino que da cuenta de la complejidad de la práctica pedagógica, de su posición como ciudadano, como sujeto público, político, de saber y de deseo.

Esta tensión podría cuestionarse, argumentando en primer lugar la necesidad de regular las condiciones laborales de los servidores públicos y en segundo lugar que dicha regulación se da en otro plano diferente a las demandas educativas, no obstante, lo que no se tiene en cuenta es, como lo ha mostrado la historia, que el oficio de maestro no puede ser fragmentado, por un lado en lo que corresponde a su práctica pedagógica y por otro en lo que corresponde a su posición como trabajador y ciudadano.

La tensión que se genera entre estos discursos, prácticas y posiciones de sujeto, conducen a que el maestro se identifique con lo que se ha denominado el *malestar docente*<sup>57</sup>, el cual se caracteriza principalmente por un ambiente de desmotivación y de incomodidad que ha afectado el trabajo en las aulas (Álvarez, 2008), entre los aspectos recientes que ha dado forma a este problema, se pueden señalar: la disgregación del magisterio como gremio después de la expedición del decreto 1278 de 2002; los duros golpes que han recibido los sindicatos, como lo mostró la fuerte restricción que el magisterio vivió durante la aprobación del proyecto de acuerdo legislativo (PAL) 012 de 2000<sup>58</sup>, además de las amenazas y asesinatos de que han sido víctimas los maestros (Castro y otros, 2007: 56); igualmente el ingreso de los profesionales no licenciados, que desvirtúa la formación docente inicial, la cual se vuelve

---

<sup>57</sup> Para ampliar la noción de malestar docente véase Davini, 2001; Castro y otros, 2007; Álvarez, 2008

<sup>58</sup> Véase Aguilera Morales, Alcira y González Terreros, María Isabel, 2007.

innecesaria a la hora de ejercer como educador. Aunado a estos aspectos no se puede pasar por alto el cambio orgánico en el personal docente, debido al relevo generacional en el que se registra un ingreso masivo de profesionales no licenciados ni normalistas al sistema educativo, que se materializó con los concursos docentes; dicha práctica evaluativa responde a la estrategia de la descentralización desde una perspectiva técnica, donde se prioriza la medición del saber específico excluyendo la relevancia del dominio pedagógico y didáctico.

Delimitar dicha tensión permite pensar en las políticas de reconocimiento, donde la legislación educativa plantea unas formas de mirar y entender al maestro, que como se ha visto, entran en tensión para pensarlo puesto que plantean contradicciones, solapamientos y desplazamientos de las diferentes concepciones. Sin embargo, estas políticas de reconocimiento no dan cuenta de cómo se ve el maestro a sí mismo, de cómo se piensa y de cómo recrea su oficio, ya que estas prácticas tendrían lugar en los intersticios no abarcables por la intención acaparadora de la legislación y de las políticas estatales, de la intención que ésta tiene de cooptar toda propuesta que haya nacido fuera de su lógica y se le resista. Es entonces como la tensión antes descrita más que ser una única perspectiva o mirada sobre el maestro, plantea problemas y preguntas que posibilitan la producción de otras formas de entender su oficio, producciones que más que ser resultado de los ideales estatales se pueden

considerar resistencias, es decir otras formas de ser maestro que pueden en un momento escapar de la intención totalizadora de la ley. Estas resistencias, podrían entenderse como tácticas, las cuales serán desarrolladas en el siguiente apartado.

#### **3.3.4 Modos de resistencia, de simulación en la relación con la comunidad, con la formación ciudadana y con el contexto**

Teniendo en cuenta la problemática mencionada anteriormente, donde simultáneamente la retórica de la legislación educativa refleja, por un lado, enunciados propios de luchas anteriores por la defensa de la profesión docente y por la educación pública como derecho, y por otro, da lugar a la contradicción de estos mismos enunciados con el predominio de una perspectiva tecnocrática; cabe preguntarse por las otras formas de ser y pensarse maestro, para lo cual se toma la noción de resistencia<sup>59</sup>, entendida como aquellas prácticas que tienen lugar al interior de la estrategia dominante, en este caso la estrategia estatal, con la cual se relaciona de manera diferencial, es decir, no uniéndose a la dinámica hegemónica y totalizante sino por el contrario estableciendo posiciones diferentes, distantes, más que opuestas, disímiles, que no entran a responder a la misma lógica de la estrategia pero parten de ella. Para efectos de este apartado se asume, que estas resistencias se hacen

---

<sup>59</sup> Cfr. Capítulo introductorio.

visibles en las prácticas pedagógicas, es decir, en las prácticas que desarrolla el maestro tanto en el aula como en su relación con el saber específico, con la comunidad, con el entorno social y cultural, las cuales están atravesadas por una mirada pedagógica y didáctica.

Las prácticas de resistencia pueden considerarse tácticas, como se mencionó en apartados anteriores, puesto que éstas no pretenden ser totalizantes, homogéneas, ni dominantes sino que responden desde lo local a una estrategia global, como lo es en este caso la estrategia de la descentralización y de la calidad de la educación. Cabe aclarar que: a) no todas las tácticas podrían considerarse prácticas de resistencia puesto que, como se desarrollará más adelante, también se pueden identificar prácticas de simulación; b) ni tampoco todas las tácticas son producidas por parte de quienes se resisten, también se pueden identificar usos tácticos por parte del Estado.

Esta conceptualización de resistencia tiene la potencia de distanciarse de una concepción del maestro desde el déficit, puesto que da cuenta de la capacidad que éste tiene para producir prácticas diversas que le hacen frente a las propuestas totalizantes, unificadoras y excluyentes que lo encasillan en el *deber ser* y en algunas ocasiones lo llevan a una contradicción entre su profesión y su posición como ciudadano, en otras palabras, el concepto de resistencia parte del supuesto que el maestro es productor de propuestas que lo resignifican

como sujeto y que hacen frente a las propuestas hegemónicas, generando tensiones y confrontaciones a estas mismas, no necesariamente de manera contestataria sino productiva, es decir generando otras formas de entenderse como maestro, de entender la enseñanza, la formación, el aprendizaje y la relación con el mundo.

Dentro del periodo estudiado es ineludible, para dar cuenta de modos de resistencias llevadas a cabo por los maestros colombianos, recurrir a la experiencia del Movimiento Pedagógico de la década de los 80, el cual se constituyó en una de las principales movilizaciones de maestros, pero también de intelectuales de la educación, que produjeron nuevas formas de pensar la escuela, el maestro, la educación y la pedagogía, como lo afirma Martínez:

Es posible reconocer las raíces del Movimiento Pedagógico en la convergencia de diversos factores: por una parte, la iniciativa de maestros organizados en pequeños grupos, motivados por la reflexión pedagógica sobre sus prácticas en la escuela, en segundo lugar, actividades de investigación realizadas por intelectuales vinculados a la universidad pública que desarrollaron investigaciones sobre la identidad intelectual del maestro o sobre la enseñanza de las consecuencias y el papel de conocimiento en la escuela; un tercer factor, relacionado con los trabajos de educación popular (Martínez, 2002:76)

El Movimiento Pedagógico se distanció de las formas clásicas de los movimientos sociales, en primer lugar por la diversidad de los agentes que en él participaron y en segundo lugar porque no se restringió a la defensa de

condiciones laborales o salariales, como se aprecia en lo referido por Martínez; la noción de clase y etnicidad que caracterizaba los movimientos sociales anteriores (movimientos obreros, campesinos, indígenas, afrodescendientes) no eran relevantes en el Movimiento Pedagógico, pues, como lo afirma Rodríguez (2002:42). “De acuerdo con estas premisas, el Movimiento Pedagógico debe entenderse, en primer término, como una convocatoria a la reflexión pedagógica, orientada a recuperar la autonomía profesional y el derecho de los maestros a intervenir en las decisiones educativas” (2002: 42). Como se observa, el Movimiento Pedagógico se puede considerar como un conjunto de diferentes modos de resistencia en tanto produjo nuevas formas de entender al maestro, a la pedagogía, a la educación y a la escuela, en una estrecha relación con lo político y lo social, además permitió la emergencia y visibilización de nuevas formas de decir y de hacer del maestro, formas distantes de las propuestas por la Tecnología Educativa, modelo impuesto por las políticas estatales del momento.

Por otra parte, el Movimiento Pedagógico se constituyó en una condición de posibilidad para la emergencia en años siguientes de nuevas formas de resistencia, puesto que: “se producen en Colombia distintas manifestaciones de otras formas de pensar y de actuar desde los maestros y desde la pedagogía. Nos referimos específicamente a las experiencias de innovación y al movimiento de redes y colectivos pedagógicos” (Martínez, 2002:79). Estas

diferentes manifestaciones se consideran tácticas de resistencia puesto que inicialmente se plantean como iniciativas propias de los grupos de maestros y además pueden entenderse como formas de fuga de lo impuesto por políticas estatales, que más que tener una intención contestataria y de oposición, dan lugar a que se piense lo impensado, a que se ponga a funcionar lo que en otros espacios no tiene lugar, es decir, tanto el maestro como la Comunidad Educativa se instalaron en otra lógica que no era la del mercado sino la de la producción pedagógica, política, formativa, transformadora, la lógica de la propia subjetividad, es así como el maestro se posiciona no como receptor de políticas educativas, sino como un sujeto crítico, propositivo y recreador frente a las mismas.

Estas tácticas de resistencia, tomaron más fuerza en la década de los noventa a pesar del debilitamiento del Movimiento Pedagógico, debido a las agrupaciones de maestros que se empezaron a consolidar y al logro de la Ley General de Educación. En lo concerniente a las experiencias de innovación crítica, Martínez afirma que en estas:

[...] son los maestros quienes deciden introducir cambios en sus prácticas, como una resistencia a la imposición de la tecnología educativa y como ruptura con el modelo curricular, arriesgando la creación y alejándose de las rutinas y los esquemas que atan su trabajo a planes diseñados previamente y sin su participación. Cuando la innovación es reglamentada por el Ministerio de Educación e institucionalizada como uno de los ejes de las reformas educativas de la globalización, los maestros que adelantaban este

tipo de trabajos prefirieron distanciarse y plantear precisamente lo que está en el centro de la innovación: las fisuras y los pliegues por los que irrumpe lo no regulado (Martínez, 2002:79)

La innovación deja de ser un modo de resistencia productiva cuando el Estado pretende regular esta iniciativa a través de la reglamentación, es aquí donde se hace evidente que una característica propia de las prácticas de resistencia consiste en que no puede ser regulada, homogeneizada, reglamentada, pues perdería su poder incisivo, agudo que al mismo tiempo es creador y recreador. En este sentido, las experiencias innovadoras responden a reflexiones críticas que el maestro hace de su práctica, del conocimiento de las ciencias y del entorno, no responden al interés de políticas de control y de evaluación de resultados, además no refuerzan la concepción de déficit de la práctica del maestro sino que parten de la mirada de la transformación y la experimentación, es decir, de la idea de producción de saber pedagógico y didáctico.

En la actualidad, se podría decir que las experiencias innovadoras han sido cooptadas por el Estado, debido a la exigencia que se le hace al maestro, principalmente desde la legislación, acerca de los procesos investigativos y la innovación pedagógica, que además se ha materializado como se vio anteriormente en los mecanismos de premios y reconocimientos que se efectúan con miras a destacar las “experiencias exitosas”, que de igual modo responden a la estrategia del mercado.

Concretamente en el Departamento de Antioquia, se destaca el premio *Maestros para la vida*, el cual fue iniciativa de la Secretaria de Educación para la Cultura de Antioquia, comenzó en el año 2006 y está enmarcado en el programa "A tu lado aprendo", desde entonces cada año se recoge en una publicación<sup>60</sup> las diferentes experiencias que los maestros escriben para concursar. Estas narraciones son diversas, plurales, ricas en los diferentes rostros de maestros y en diferentes formas de escuela, se encuentran historias que van desde la obtención de recursos para la reestructuración de la infraestructura de una escuela rural hasta proyectos para desminar en territorios de violencia los caminos que llevan a la escuela; también narraciones de maestros de matemáticas que se aliaron con el deporte, maestros que encuentran problemas de desnutrición en la población y conforman festivales gastronómicos, maestros que crean un club de matemáticas para enfrentar la deserción escolar, maestros que convirtieron la enseñanza de las ciencias en un laboratorio culinario y pasaron de la educación de niños a la educación de adultos a partir de historias de vida (Gobernación de Antioquia, 2007), entre muchas otras historias, las cuales develan las prácticas innovadoras.

Dichas prácticas si bien han sido cooptadas por el Estado al entrar en la lógica de su estrategia eficientista y de competitividad, más que mostrar una supuesta "derrota" de la resistencia dan cuenta de la movilidad compleja del poder,

---

<sup>60</sup> El proceso de publicación estuvo a cargo de la Universidad de Antioquia como contratista.

porque a pesar de que muchas de las experiencias narradas se encuentran adheridas a las intenciones de la estrategia como es por ejemplo: la obtención de recursos -a través de otras fuentes como corporaciones, ONG'S o ser auto-sostenibles-, o la formación para el trabajo -a partir de la implementación de proyectos productivos-. No obstante, también se deslizan sutilmente prácticas que se distancian de la estrategia estatal de descentralización, en el sentido que no apuntan al desarrollo de competencias laborales, su énfasis no se dirige a la superación de pruebas evaluativas generales, ni siquiera al cumplimiento de los contenidos curriculares, tampoco pueden ser estandarizadas y ser tomadas como estrategias a seguir; por ejemplo, enseñar a partir de historias de vida, mezclar las matemáticas y el deporte, las ciencias y la culinaria que muestran un interés por el afuera, por lo local, ubicándose de esta manera en un tiempo y espacio diferentes a los de la estrategia, se podría decir entonces en palabras de De Certeau (2000:L) que, estas prácticas y experiencias cogen al vuelo las posibilidades de provecho, toman visibilidad deslizándose dentro de la misma estrategia. En este sentido muchas de las narraciones sobre las prácticas innovadoras evidencian tácticas, puesto que, no existen en sí mismas, sino en la estrategia, por tanto la táctica se insinúa, sin embargo “lo que gana no lo conserva” (2000: L), pues no se puede pretender que una práctica de resistencia, resista siempre, ni que una táctica se vuelva dominante. Por consiguiente las experiencias innovadoras aunque cooptadas y poco duraderas pueden ser puntos que le permiten al maestro fugarse y no tenerse que

identificar con los rostros que el Estado quiere imponerle, sino con los rostros que él quiere construir de sí mismo. Igualmente es necesario destacar la importancia de la escritura que los maestros hacen de su experiencia, pues es esta práctica la que les permite entrar en los juegos de poder entre la estrategia y la táctica, al otorgar visibilidad a sus prácticas.

Por otro lado las redes de maestros<sup>61</sup> se caracterizan por su distanciamiento de otras formas de agrupación y organización como lo es el sindicato, en palabras de Martínez (2002):

Las redes constituyen un intento por variar los modelos organizativos cerrados hacia formas abiertas de relación y articulación entre los maestros, comprensión que por supuesto entiende de otra manera las temporalidades y espacialidades organizativas, más acorde con los interrogantes que plantea la actualidad, tratando de superar la insularidad y el aislamiento que había caracterizado buena parte de la trayectoria de las innovaciones educativas. (2002: 81)

Aquí se observa cómo las redes se constituyeron en un modo de resistencia por su capacidad para romper con el encierro en que se había sumido la práctica pedagógica, y su poder para resignificar la espacialidad y la temporalidad, las cuales estaban atrapadas en el encierro del aula, en el caso de las Escuelas

---

<sup>61</sup> Entre las redes de maestros cabe destacar a aquellas que participaron en el encuentro Iberoamericano de Colectivos Escolares “Por Colombia asistieron 37 maestros de varias organizaciones pedagógicas: Comisión Pedagógica de Lenguaje de la ADE, Anillo de Matemáticas (ADE), Red de Maestros Rurales del Tolima, Red Pedagógica del Caribe Colombiano, RED de la Universidad Nacional, Red de Maestros de Enseñanza de las Ciencias de Suba, CEPE y RED-CEE de la Universidad Pedagógica Nacional.” Unda, Maria del Pilar, 1999:64.

Normales en lo que se identificó como dispositivo anexa.<sup>62</sup> Asimismo, las redes de maestros se resisten a las formas centralizadas del poder, a formas verticales, lineales, burocráticas e institucionales de agrupación, dando lugar como colectivo, a afirmarse como maestros, a inventarse otros modos de existencia del maestro; como lo afirma Martínez y Unda (1998): “las redes se constituyen en un espacio que fortalece y amplía las experiencias innovadoras en marcha, convirtiéndose a su vez en un mecanismo generador de nuevas búsquedas”. A esta dinámica también responden las expediciones pedagógicas, especialmente aquellas que tuvieron lugar antes de ser asumidas por el Estado, es de resaltar, la expedición pedagógica del viejo Caldas y la Expedición Pedagógica del Guaviare<sup>63</sup> (1998)

En el presente las redes y expediciones pedagógicas si bien, se podría decir que han sido cooptadas por la estrategia estatal, se hace evidente cómo funcionan en espacios visibles, como lo es por ejemplo la Revista Nodos y

---

<sup>62</sup> La noción de dispositivo anexa emerge en la *investigación Apropiación Pedagógica del Campo Intelectual de la Educación para la construcción de un modelo comprensivo de la formación de docentes*. ACIFORMA. Financiada por Colciencias, con el propósito de explicar en la historia las relaciones y funcionamientos entre las prácticas, saberes e instituciones que conducían a una formación de maestros encerrada en el espacio del aula (escuela anexa) que además debía ser vigilada y controlada, reduciendo el saber pedagógico a un saber instrumental.

<sup>63</sup> “La idea de Expedición Pedagógica está ligada al origen y desarrollo del Movimiento Pedagógico. Fue inicialmente planteada en el XI Congreso de Fecode, realizado en 1982 en la ciudad de Bucaramanga, y tuvo sus primeros desarrollos durante la década de los años 80 en los Departamentos de Caldas y Guaviare. Ella impregnó momentos significativos del Movimiento Pedagógico como fueron los Congresos Pedagógicos de 1987 y 1994 y, finalmente encontró su lugar en el Plan Decenal de Educación, como una estrategia que busca reconocer las instituciones que han encontrado formas innovadoras y creativas de enseñanza” (Expedición Pedagógica Nacional, 2000)

Nudos, publicación de la Red de Cualificación de Educadores en Ejercicio — RED-CEE—, la cual lleva 13 años de existencia como proyecto de la Universidad Pedagógica Nacional. Esta Red se consolidó en diferentes eventos pedagógicos con la participación de agrupaciones como la Asociación Distrital de Educadores –ADE-, el Centro de Estudios e Investigaciones Docentes – CEID- del Valle, CEINPE, Red de Innovaciones de Occidente, entre otras y con el apoyo de investigadores de diferentes universidades del país (Editorial,1995), además ha establecido vínculos con distintos colectivos y redes de maestros en el ámbito nacional<sup>64</sup> e internacional<sup>65</sup>, igualmente adelanta procesos de acompañamiento en la configuración de redes de maestros y respalda proyectos de carácter institucional.<sup>66</sup> A partir de esta dinámica que toman las redes, se podría argüir que su naturaleza de resistencia inicial se ve ensombrecida por los modos de organización e institucionalización recientes, y

---

<sup>64</sup> RED U.N; RED de Pedagogías constructivistas activas y de desarrollo humano; RED Pedagógica del caribe colombiano; Red de innovaciones educativas del sur occidente; Grupo de Fomento a la investigación Corporación Escuela Pedagógica Experimental, Colectivos pedagógicos de maestros de Santander, Red de maestros investigadores del Cauca, RED interdisciplinaria e intercultural de docentes del Guaviare, Colectivos Pedagógicos de Sabaneta; Anillo De matemáticas Bogotá; Grupo de Lenguaje ADE Bogotá; Grupo Física y Cultura UPN; Red de Enseñanza de la Biología en Colombia. <http://w3.pedagogica.edu.co/index.php?inf=844> 13 de junio de 2008

<sup>65</sup> **Redes Iberoamericanas:** **Argentina:** Trabajadores de la educación de la República Argentina), RED DRIA Red de docentes que realizan investigación en el aula. **España:** RED IRES, RED REDI RED de docentes investigadores, Colectivos escolares. Círculos de calidad. **Brasil:** RED RIE, Grupo DIE Didáctica e Investigación Escolar. **México:** RED TEBES Red transformación de la educación básica desde la escuela RED estatal de colectivos escolares de Oaxaca, Colectivos de investigación Nezahualcoyotl, Red de maestros y maestras animadores de la lectura y la escritura. **Perú:** Círculos de estudio Cusco Tarea Asociación de publicaciones educativas. **Venezuela:** Círculos de estudio, Círculos bolivarianos, Colectivos y Redes. Red social San Vicente. <http://w3.pedagogica.edu.co/index.php?inf=844> 13 de junio de 2008

<sup>66</sup> Proyectos de carácter interinstitucional como es el caso del Proyecto “Configuración de Redes de Maestros para las Veinte Localidades del Distrito Capital” - EnREDate con Bogotá. <http://w3.pedagogica.edu.co/index.php?inf=844>

posiblemente se tenga razón al realizar esa afirmación, sin embargo, en términos de tácticas, las formas de resistencia se transforman y esto debido a su naturaleza volátil e inconstante, por tanto, aunque las redes se institucionalicen y se inscriban en unas reglas homogeneizantes, su potencia para producir resistencias no se agota ahí, debido a que existe la posibilidad de jugar en otros planos. En otras palabras, las redes de maestros, en la actualidad, no podrían considerarse como prácticas de resistencias en su totalidad o en sí mismas, sino como ocasiones para asumir posiciones de resistencia, ya que al ser institucionalizadas y cooptadas responden a estrategias de control y evaluación del Estado, hasta el punto de querer volverlas una condición hegemónica y dominante para el oficio del maestro, pero cuando se habla de las redes como tácticas es porque desde el interior de la estrategia se prestan para ser aprovechadas como ocasión, por tanto en ningún momento se promulga la idea que las redes de maestros se constituyan en un *deber ser* del oficio de maestro.

Con respecto a la potencia anteriormente mencionada, las redes de maestros pueden continuar funcionando como formas alternativas de agrupación de los maestros, que responden al intento de disgregación de las agremiaciones magisteriales evidente en las políticas estatales, no solamente con la falta de garantías a los sindicatos<sup>67</sup>, sino también con la vigencia de dos estatutos

---

<sup>67</sup> Véase Aguilera Morales, Alcira y González Terreros, María Isabel, 2007.

docentes disímiles, por ende los maestros tiene la posibilidad de hacer una *oportunidad* del auge que han cobrado dichas redes, para no volver a la insularidad y resistir la disgregación. Por otro lado, a pesar que la orientación estatal se dirija a la cualificación permanente de maestros, las redes también dan la posibilidad de no responder en función del escalafón, del premio o de la evaluación y a que los maestros se acerquen a lo que les interesa conocer, saber e investigar, poniendo a circular sus apuestas éticas y políticas (Martínez y Unda, 1998). Ejemplo de esto se hace visible en la publicación seriada antes referenciada, *Nodos y Nudos*, donde se identifican también experiencias de maestros, unas dan cuenta de investigaciones de maestros vinculados a programas de profesionalización y maestría con la Universidad Pedagógica Nacional y por otro lado también se destacan experiencias de maestros que apuntan a responder preguntas referidas a la enseñanza de los saberes específicos, como es el caso de la enseñanza de las matemáticas y el juego de póquer (Bornachera, 2003), la utilización de una Yupaná (Hernández, 2004), y la enseñanza de la topología en relación con la cartografía (Cárdenas, 2004), entre otras, las cuales responden a intereses de los maestros, como lo afirma uno de ellos:

En una ocasión, por curiosidad, al pasar cerca de un corrillo de estudiantes vi que jugaban póquer (una violación al Manual de Convivencia). Me invitaron a jugar, de manera que con unas cuantas instrucciones y algunas partidas aprendí a jugarlo. Sin embargo, dos cosas me cuestionaron: por un lado, me acercaba a los alumnos, tenía un tema de encuentro, una oportunidad para entrar en su

mundo y, por otro, me frustraba ver que llevaban cartas al Colegio, aún sabiendo que cometían una falta. Así nació la idea de adaptar una teoría matemática a un juego de cartas (Bornachera, 2003:62)

En el discurso del maestro se observa cómo su experiencia innovadora no tuvo lugar por una demanda estatal, sino por una inquietud propia acerca de la enseñanza, acerca del otro (estudiante) y del saber; esta experiencia más que constituirse en un método o forma a seguir, da cuenta de la sutileza de la táctica y al mismo tiempo de las prácticas de resistencia en tanto que su existencia subvierte las maneras hegemónicas de entender la enseñanza, de comprender la reflexión pedagógica, la relación del maestro con el saber científico y hasta la concepción de investigación en el aula, puesto que se producen múltiples formas de entenderlas, que surgen en un tiempo determinado y tal vez no vuelvan a funcionar, es decir, son imprevisibles. Cabe anotar que la pertenencia de los maestros a las redes, permitió otorgar visibilidad a estas experiencias, que por existir, dicen y son, a pesar de estar en el interior de la estrategia.

Es así, como las diferentes formas de resistencias han dado lugar a nuevos rostros de maestro, a imágenes diferentes de las delimitadas por las políticas estatales y por su deber ser que de alguna u otra manera lo intentan atrapar en la lógica de la estrategia tecnocrática de calidad, descentralización y evaluación, como lo es la figura de maestro servidor público o maestro profesional innovador. Entre los maestros que se hacen visibles en las tácticas de resistencia se pueden mencionar los maestros rurales, inquietos por los

problemas locales; también se perciben maestros colectivos, que reconocen la importancia de hacer y pensar juntos problemas de la enseñanza y la formación, igualmente se identifican maestros experimentadores que recogen de la cotidianidad para reconstruir y solucionar problemas de la enseñanza. También y especialmente desde la experiencia de la Expedición Pedagógica se pueden identificar los maestros expedicionarios, caracterizados y atravesados por la experiencia del viaje, que también se puede entender según Martínez como maestro del borde, término retomado por uno de los maestros expedicionarios (Sánchez, 2005), a partir del cual explica que: “[...] los actores de la periferia, del límite o borde, fácilmente pueden falsear, escapar o fugarse del sistema”, también agrega: “[...] el maestro del borde es acción, pero también reflexión, da sentido y significado a su práctica pedagógica, la hace experiencia. Su práctica pedagógica no se agota en sí misma [...]”, a partir de lo cual se puede decir que los diferentes rostros de maestros que tienen lugar, los cuales no se agotan en los mencionados, responden a tácticas de resistencia, puesto que rompen, desacomodan y escapan a los moldes estatales, a pesar de que estos continuamente intentan convertirlos hacia sí mismos, como se ha entendido hasta ahora por cooptación.

Esta cooptación, puede entenderse también como los usos tácticos de la estrategia estatal, puesto que recurre a prácticas que pueden ser contradictorias en relación con el fin de la estrategia, pero que posibilitan

jugarle a las resistencias. Estos usos tácticos dan cuenta de la naturaleza polimorfa del poder, de su complejidad y movilidad, que no es centralizada y que no finaliza con la cooptación sino que da lugar a la producción y transformación de las tácticas de resistencia y por ende, a la producción de nuevos sujetos, saberes y prácticas.

Ahora bien, las prácticas mencionadas no son las únicas que podrían denominarse tácticas, puesto que cabe recordar que éstas últimas tienen lugar y fuerza en la anónima cotidianidad, donde se pueden identificar prácticas como las de simulación, las cuales han estado presentes históricamente en lo concerniente a las prácticas pedagógicas de los maestros, sin embargo, para el análisis del presente cobran gran relevancia por la evidente cooptación anteriormente referida; en otras palabras, si la estrategia estatal en las últimas décadas ha “apropiado” para sí las diferentes prácticas de resistencia del magisterio y al mismo tiempo las ha reacomodado y resignificado en relación con sus objetivos dominantes, se podría pensar que es un intento por dejar al maestro sin afuera es decir sin formas alternas de existir.

No obstante, es aquí donde toma protagonismo la noción de simulación, la cual hace referencia a la parodia, al simulacro que hace la obediencia y la transgresión equivalentes (Baudrillard, 1998). En las prácticas de los maestros la simulación se evidencia cuando se responde a la “realidad” de las demandas

estatales en lo visible (como resultados de evaluación, uso de la retórica estatal, publicaciones, etc.) pero no siendo esto el centro, puesto que se prioriza otros intereses ya sean formativos, pedagógicos, didácticos que no entran en la lógica de la “realidad” impuesta. La simulación consiste, entonces, en ese juego que el maestro establece con “lo real”, con las estrategias de poder dominantes, a partir de tácticas cotidianas en su práctica pedagógica, que le permiten escaparse más allá de lo que se puede considerar falso o transgresor.

Dichas tácticas se denominarían tácticas de simulación, y sobre ellas podría darse una mirada negativa o positiva, negativa en tanto se ha dicho que el no cambio de los maestros se ha convertido en uno de los principales factores para que las reformas no tengan la incidencia esperada, donde la simulación es vista como un engaño que el maestro hace para sacar evadir responsabilidades, haciendo alusión a lo irreflexivo del maestro, como el hecho que justifica la vigilancia y los mecanismos de control que se despliegan hacia su oficio. Por otro lado, la perspectiva positiva de las tácticas de simulación reconoce en primer lugar la naturaleza de la táctica, en segundo lugar, reconoce el nodo de poder que representa el aula (González, 2005:68), y además el despliegue de la práctica pedagógica del maestro que no solo se centra en el aula sino que se abre a la Comunidad Educativa, a las ciencias, a lo local. La simulación se puede constituir en una táctica de resistencia, en el sentido en que lo explica Baudrillard (1998):

El reto de la simulación es irrecible por el poder. ¿Cómo puedes castigar la simulación de virtud? Y aun así es tan seria como la simulación de un crimen. La parodia hace la obediencia y la transgresión equivalentes, y eso es el crimen más serio, dado que cancela la diferencia respecto a la que la ley está basada. El orden establecido no puede hacer nada contra ello, puesto que la ley es un simulacro de segundo orden mientras que la simulación es de tercero, más allá de lo verdadero y lo falso, más allá de las equivalencias, más allá de las distinciones racionales sobre las que funcionan el poder y lo social.

Como se explica en la cita, no se podría decir que el maestro no hace “lo que debe hacer” sino que toma provecho de las formas y estrategias dominantes sin tener el mismo interés tecnocrático, sin funcionar en la misma idea de calidad y de control, por consiguiente, las prácticas se vuelven inatrapables para los mecanismos de control, se escapan al orden establecido y dan lugar a producir otras formas de ser maestros, de pensar la enseñanza, la formación, la escuela. Si se retoman las tácticas antes mencionadas como las experiencias innovadoras, vemos que algunas de ellas podrían entenderse como simulaciones, en tanto muestran cómo ciertas experiencias hablan en los términos propios de la retórica estatal pero no se constituyen ni en su punto de partida, ni en su objetivo, como lo es por ejemplo la experiencia de la Escuela Normal Superior Santa Teresita de Sopetrán,<sup>68</sup> en donde se destaca la apropiación de un discurso pedagógico propio de la escuela activa y el funcionamiento y resignificación de prácticas de enseñanza como el texto libre,

---

<sup>68</sup> Véase al respecto Lujan, Margarita; Aguilar, Diana Alejandra y Calderón, Isabel Cristina, 2006.

la clase paseo y las Unidades de Aprendizaje Integradas –UAI-, cuyo funcionamiento se da a modo de una red estratégica cobrando relativa autonomía respecto a los devenires de las políticas estatales (Lujan, Aguilar y Calderón, 2006:38 ). En este caso la simulación funciona en las prácticas que permiten romper con el encierro, con la división de las áreas de saber, con el control del tiempo (horas de clase), pero no se podría decir que la institución no cumple con las demandas del Estado respecto a estas cuestiones; en este punto, *la obediencia y la transgresión son equivalentes* y por tanto, el orden dominante no podría establecer juicios acerca del no cumplimiento de la ley y al mismo tiempo los maestros de la institución aprovechan tácticamente para poner a funcionar sus propios dispositivos, aunque frente al Estado se presenten como modelos, estrategias, innovaciones. Es así como se consigue que: “la posición más débil sea la más fuerte y pretenden [las posiciones débiles] poseer el arte de trastornar el poder mediante una manera de aprovechar la ocasión” (Corax, citado por De Certeau, 2000). En este sentido las tácticas de simulación pueden considerarse en algunas ocasiones tácticas de resistencia productiva, en tanto escapan así sea por un momento del control de la estrategia y permite la producción y puesta en función de prácticas diversas, disímiles, hasta impensadas en la lógica de la estrategia, y formas múltiples y distintas de pensarse y ser maestro.

Finalmente, es preciso aclarar que la importancia de visibilizar las tácticas de resistencia productiva y de simulación, no radica en excluir otros tipos de resistencia como son las movilizaciones sindicales o de grupos de maestros, ni las manifestaciones contestatarias, sino que es necesario visibilizar las formas sutiles de resistencia que acontecen en la cotidianidad del maestro, puesto que se constituyen en una fuerza que produce y le libera de la obligación de identificarse con un maestro desde el déficit y desde el malestar docente, como lo dice Wiltod Gombriwicz retomado por De Certeau (2000:LV): *“cuando uno no tiene lo que ama, hay que amar lo que uno tiene”*; *he debido, usted lo comprende, recurrir siempre más a todo tipo de pequeños placeres, casi invisibles, provechosos accesorios... Usted no tiene idea cuánto, con estos pequeños detalles, se hace uno inmenso; es increíble cómo crece uno*. Es así como hablar de tácticas y visibilizar su funcionamiento pone también en evidencia unos poderes que circulan pero que son anónimos, son una fuerza que no busca ser dominante pero si transformadora, no de lo global, sino de la cotidianidad, que en su clandestinidad problematizan lo hegemónico, alimentan las tensiones y por tanto contribuyen al juego de relaciones de poder. Por consiguiente, no se podría juzgar el impacto de las tácticas de resistencia y simulación con criterios como el número de políticas estatales puestas en marcha o de reformas implementadas, lo cual no quiere decir que estas tácticas no tengan lugar en las políticas educativas estatales, pero su éxito no está en eso, además sí producen política, pero políticas locales, entendidas en el

sentido que expone Quiceno (2006:80): “Por política pública no solo hay que entender las políticas de comunicación y reflexión del Estado central, sino también la política que emana de micro-poderes como la familia, la escuela, el hospital y el propio individuo”. Esta concepción de la política pública nos permite distanciarnos de una idea monárquica del poder y dar cuenta de su naturaleza relacional, que circula, que no se centra en un solo lugar o individuo, que reconoce que los maestros colombianos también ejercen poder, para resistir, para producir, para transformar, para escaparse aunque sea por un instante y volverse y pensarse otros.

#### **4. DEBATES FINALES**

El trayecto de la presente investigación más que llegar a una meta se abre a múltiples caminos y opciones aún por recorrer en lo concerniente al análisis del maestro en el presente, estos caminos se pueden resumir en los siguientes planteamientos:

- Esta investigación se distancia de otros estudios del maestro (Martínez, 2004; Castro, 2007; Saldarriaga, 2003) en tanto asumimos una caja de herramientas distinta y nuestra postura teórica está centrada en la mirada del sujeto, donde el maestro funciona como una categoría autónoma de análisis que se diferencia de perspectivas centradas en las políticas educativas, la condición social de la profesión docente y el saber pedagógico, que para el análisis sobre el maestro nos sirven como punto de partida en el presente trabajo pero que se distancian en cuanto no responden a la pregunta por el maestro desde sí mismo, desde sus rostros, sus múltiples formas de ser que se escapan a las determinaciones del Estado y que subyacen a un régimen de la verdad.
- El maestro, en el discurso de la legislación, se encuentra fragmentado en lo que respecta a su estatuto profesional y a su posición frente a las demandas sociales, políticas y pedagógicas, donde se hace visible posiciones de sujeto tales como: maestro comunitario, servidor público y

profesional innovador, las cuales atomizan la concepción del maestro, generando unas políticas de reconocimiento que son contradictorias al ser reguladas por dispositivos diferentes, que lo ubican en un deber ser y en la identificación con el malestar docente. Queda para otros estudios dar cuenta de las implicaciones de la fragmentación en la subjetividad del maestro.

- El análisis visibiliza una forma de circulación del poder que no responde a la dialéctica dominado- dominante, ni a la concepción de poder centralizado, vertical, monárquico, en la medida que identifica tácticas, prácticas de resistencia y de simulación, las cuales están constituidas por formas efímeras y minúsculas de micropoderes. Estas nociones permiten la indagación de nuevos estudios acerca del maestro, no encaminados a definir propuestas sobre lo que deben ser, sino a continuar visibilizando los diferentes rostros que ellos construyen de sí mismos y que redimensionan las formas de entender las relaciones de poder.
- La forma de entender las relaciones de poder y la lectura en clave de sujeto que se hace del discurso sobre y del maestro, permiten concluir que las prácticas de resistencia y simulación no tienen como propósito convertirse en políticas estatales, ni que su visibilidad sea hegemónica, ni mucho menos que sean retomadas como referentes o ejemplos para

la calidad de la educación; su potencia radica en que dichas prácticas tienen fuerza en la transformación que le permiten al mismo sujeto y en la reinterpretación que éste hace de sí mismo, lo cual se distancia de una concepción idealizada del maestro, permitiéndole, en medio del desencanto cotidiano, de una realidad limitada de subordinación de su oficio, reflexionar, crear y producir, es decir, que en medio de las tensiones, de lo adverso y lo paradójico el maestro permanentemente se moviliza a la creación.

- Queda pendiente pensar el problema del maestro teniendo en cuenta la continuidad histórica evidenciada en el discurso de la legislación, la cual consiste en la permanencia de ideales del proyecto de escuela y de la filosofía liberal que no corresponde con la concepción del maestro, es decir, el maestro ya no es el mismo a pesar que el proyecto de escuela sigue vigente, puesto que ha introducido nuevas demandas sociales, políticas y pedagógicas, sumadas a las que él mismo se ha endilgado.
- El estudio deja abierta la posibilidad de utilizar la noción de simulación para pensar la resistencia como un modo de poder que tiene fuerza en lo minúsculo para problematizar las políticas de verdad y darle visibilidad a otras posibilidades de ser y pensarse maestro en el presente.

## 5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acosta V. Jackson y Barreto C. Omaira. (2006). De productores solidarios a personal competente: el tránsito de los valores para el desarrollo económico en la escuela colombiana. *Revista Colombiana de Educación*, 50, 147-160.

Aguilera Morales, Alcira y González Terreros, María Isabel. Movilizaciones por la educación: Acercamiento teórico, recorrido y balance. Estudio de movilización contra el proyecto de acuerdo legislativo (PAL) 012 de 2000. *Subjetividades Políticas*. Universidad Pedagógica Nacional-Proyecto IPI. 2007

Álvarez, Alejandro (2003). *Los medios de comunicación y la sociedad educadora*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio – Grupo Historia de la práctica Pedagógica.

Álvarez, Alejandro y León, Ana Cristina. (2008) *¿Para qué formar maestros?*, En imprenta.

IDEP (1997). *¿Qué pasa con el gobierno escolar?* *Aula Urbana*. 27. 12.

Apple, M. (1989) *Maestros y textos: una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación*. España: Paidós.

Atehortúa, Cruz R. (2003) *Manual para instituciones educativas estatales*. Bogotá, Colombia: FAID Editores

Ball, Stephen (2003). Profesionalismo, gerencialismo y performatividad. *Revista Educación y Pedagogía*. Vol. XV, No. 36, (mayo-agosto), Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Educación. 2003. Pp. 87.104.

Baudrillard, Jean. (1998). *Cultura y simulacro: la precesión de los simulacros* (2da ed). Barcelona: Kairos.

Bornachera Y., César A. (2003) Jugando 'aprender' también se aprende. *Revista Nodos y Nudos*. Vol. II. 15. 62-71

Braslavsky, C. (1999). *Bases, orientaciones y criterios para el diseño de programas de formación de profesores*. En: *Revista Iberoamericana de Educación*, 19, Biblioteca digital de la OEI.

Cárdenas Forero, Oscar Leonardo. (2004) La enseñanza de la topología a través de la cartografía. *Revista Nodos y Nudos*. Vol. II No17. 88-99

Castro V, Jorge; Pulido, Oscar; Peñuela, Diana Milena y Rodríguez, Víctor Manuel (2007). *Maestro: condición social y profesión docente en Colombia 1991-2002*. UPN, IDEP. 2007

Castro, E. (2004). *EL vocabulario de Michel Foucault. Un recorrido alfabético por sus temas, conceptos y autores*. Buenos Aires, Argentina: Universidad Nacional de Quilmes Editorial-Prometeo 3010.

Carbonell (1996). Estado, mercado y escuela. *Cuadernos de Pedagogía*, 253, 25-45.

Carpentier, Alejo. (1987) *El reino de este mundo*. La Habana-Cuba: Editorial Letras cubanas.

Cortés, Amanda. (200-) *Hacia nuevos saberes. Encuentros entre investigadores y maestros*. *Aula Urbana*.

Declaración de Jomtien, 1990. Recuperado de <http://www.oei.es/efa2000jomtien.htm>

De Certeau, Michel. (2000a). *La invención de lo cotidiano*, tomo I, México, Universidad Iberoamericana.

De Certeau, Michel. (2000b). *La invención de lo cotidiano*, tomo II, México, Universidad Iberoamericana.

Directiva Presidencial No10, 2002.

Duarte Roa, Alix Mercedes (Hna); Gómez Serna, Isabel (Hna) y Noreña Ossa, Olivia Esther (Hna) (1980). Integración De La Comunidad Educativa. Tesis. Universidad de la Sabana.

Echeverri, Jonathan. (2002). *Indígenas Wayuu, Estado y Compañías mineras visibilidades en juego y espacios yuxtapuestos*. Trabajo para aspirar al título de Antropólogo, Medellín: Facultad de ciencias sociales y humanas, Departamento de Antropología, Universidad de Antioquia.

Editorial. (1995). *Revista Nodos y Nudos*. Vol. 1.1, 5.

Elliot, J. (2006) La paradoja de la reforma educativa en el Estado evaluador – Consecuencias para la formación docente. *Perspectivas*, Vol. XVIII, 3, 1-20.

Expedición Pedagógica Nacional. (2000) Huellas y Registros. UPN, Bogotá.

Foro consultivo internacional sobre educación para todos. (2000). Retomado en junio de 2008. Dakar – Senegal. <http://www.oei.es/efa2000jomtien.htm>.

Foucault, Michel (1986). *Historia de la sexualidad, la voluntad de saber*. T. I. Buenos Aires: siglo XXI editores.

Foucault, Michel. (2001) *Hermenéutica del Sujeto*. Buenos Aires-Argentina: Fondo de Cultura económica.

González F. Ana Maria. (2005). Poder, política y políticas: modos de empoderamiento del maestro. *Educación y Ciudad*. 9. 59-72.

Hargreaves, A. Earl, L. Moore, S., Manning, S. (2001). *Aprender a Cambiar*, Barcelona: Octaedro.

- Hernández García, Carlos Alberto. (2004) Una Yupana dinámica para cada niño. *Revista Nodos y Nudos*. Vol. II. 17. 101-112.
- Herrera, Marta Cecilia y Ruiz, Alexander. (2003) La identidad del magisterio: entre la lógica tecnocrática y la búsqueda de un proyecto político y cultural democrático. *Lecciones y Lecturas de Educación*. Maestría en Educación. (97-121). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Iguiñiz Echaverria, Miguel (2005). La tendencia descentralizadora y el derecho a la educación. *Revista educación y ciudad*. 9. 23-40
- Informe de Washington, "Educación: la dinámica de los monopolio públicos" En: Progreso económico y social en América Latina, 1996. Pág. 295
- Instituto FES de liderazgo (1996). Un puente entre dos mundos. Adaptación de Alegría de Enseñar sobre relatoría. *Alegría de Enseñar*. 27.19-23.
- Kushner, S. (1997). Los pecados de nuestros padres: ¿cambio o continuidad? *Cuadernos de Pedagogía*, 262.
- Lozano, Mónica María. (1999). Premio Compartir al Maestro. *Alegría de Enseñar*. 41. 56-60.
- Lujan, Margarita Rosa, Aguilar, Diana Alejandra, Calderón, Isabel Cristina. (2006). Políticas educativas e institución de formadora de maestros: Imágenes de un dispositivo de resistencia. *La escritura de la política –La rebelión del lenguaje-*. (29-46). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, Instituto Nacional Superior de Pedagogía.
- Martínez, Alberto y Unda, María del Pilar. (1998) De la insularidad de las innovaciones a las redes pedagógicas. *Revista Nodos y Nudos*. Vol1. 5. 6-11.

- Martínez, Alberto. (2002). El movimiento pedagógico: otra escuela otro maestro. *En 20 años del movimiento pedagógico 1982 -2002: entre mitos y realidades*. Bogotá. Magisterio, corporación tercer milenio.
- Martínez, Alberto. (2004). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva*. Bogotá-Barcelona: Antrhopos.
- Martinez P. María Cristina (2006). Disquisiciones sobre el sujeto político. Pistas para pensar su reconfiguración. *Revista Colombiana de Educación*, 50, Bogotá: CIUP, Universidad pedagógica Nacional, p.130
- Ministerio de Educación Nacional. (2002). La reforma educativa, Ley 715 de 2001. *Memorias de de la educación, 2000-2002*. (15 – 35). Bogotá: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional (2001, Agosto). Estamos cumpliendo: Plan estratégico de educación 2000-2002. Balance del primer año. *Al tablero*, 7. Recuperado en: <http://www.mineduccion.gov.co>
- Ministerio de Educación Nacional (2005, abril). *Al tablero*, 35. Recuperado en: <http://www.mineduccion.gov.co>
- Molano, Martha. (1990). Innovaciones pedagógicas. *Aula Urbana*, 11. 6
- Molina, Jairo (s.a.) La escuela ayuda a la recuperación de La Conejera. *Aula Urbana*.
- Monroy Betty y otros. (2006). *La escuela en la formación de la esfera pública. Una estrategia pedagógica para la formación de cultura política en los espacios escolares*. Bogotá: Instituto para la investigación educativa y el desarrollo pedagógico – Universidad Externado de Colombia.
- Negri, A y Hardt, M. (1994). *Imperio*. Buenos Aires: Desde Abajo.

- Popkewitz, Thomas (1994). *Sociología política de las reformas educativas: el poder/saber en la enseñanza, la formación del profesorado y la investigación*. Madrid: Ediciones Morata
- Popkewitz, Thomas (2000). Volviendo a pensar la descentralización y las diferencias entre el Estado y la sociedad civil: El Estado como problemática de gobierno. En *Educación comparada, identidades y globalización*. Caracas: UNESCO, Sociedad venezolana de educación comparada, Instituto Pedagógico Rural.
- Quiceno, Humberto. (2006) Escribir la política. Las Normales Superiores y las políticas públicas en educación. *En las Escrituras de la Política –la rebelión del lenguaje-*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Robledo, Ángela María y Romero, Tatiana (2000). Relaciones entre educación, trabajo y ciudadanía. *Alegría de Enseñar*, 42.
- Rodríguez, Abel. (2002). El movimiento pedagógico: En *Veinte años del movimiento pedagógico 1982 -2002: entre mitos y realidades*. Bogotá: Magisterio. Corporación tercer milenio.
- Rodríguez, A. Buenaventura, N. y López, Isabel Cristina (2002). La participación democrática en la educación. Bogotá, Colombia: MEN, Magisterio.
- Saldarriaga Oscar (2003). *El oficio de maestro prácticas y teorías de la pedagogía en Colombia*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio – Historia de la práctica pedagógica.
- Sánchez Irreño, Jorge Lorenzo. (2005) El maestro del Borde. *Revista Nodos y Nudos*. Vol. II. 18. 139-142.
- Sáenz, Javier. (2005). Análisis crítico de los resultados de la política de evolución educativa en sus primeros años. *Revista de la Contraloría General de la República*. 307. 114-129.

Suárez, Hernán (Compilador) (2002). *20 años 1982 – 2002 del movimiento pedagógico, entre mitos y realidades*. Bogotá: Editorial Tercer Milenio.

Taylor, Charles (2001). *El multiculturalismo y la “política del reconocimiento”*. México D.F, México: fondo de cultura económica.

Unda Bernal, María del Pilar. (1999) Segundo Encuentro Iberoamericano colectivos escolares que hacen investigación desde su escuela. *Revista Nodos y Nudos*. Vol. 1. 7. 63-68.

Uribe Vélez, Álvaro. (2002). Directiva presidencial. N°10. [www.colombiaprende.gov.co](http://www.colombiaprende.gov.co).

Vasco, Carlos E (2003, abril). Hay que educar el cerebro, la mano y el corazón. *Al tablero*, No19. Recuperado de: <http://www.mineducacion.gov.co>

Zuluaga, Olga L. (1999). *Pedagogía e historia: la historicidad de la pedagogía, la enseñanza un objeto de saber*. Bogotá: Athropos.

## 6. BIBLIOGRAFÍA

Aldana, O. Naranjo, M. y Cabrera, L. (2005). *Desarrollo, ciudadanía y cambio social. Desafíos para las políticas públicas en Colombia*. Bogotá, Colombia: [s.n.]

Arango, M. (1990) *Creando calidad en la educación a través de la cultura: implicaciones para la formación de los profesores* (trabajo presentado en el Simposio “desafía al futuro a través de tu cultura”, realizado en la Universidad de Lulea, Suecia, Mayo 1988). Medellín, Colombia: CINDE. Fundación Bernard Van Leer.

Arango, M. (2004). *Influencia del discurso del desarrollo y las Misiones Estadounidenses en la Formación Agronómica* Tesis de Maestría no publicada, Universidad Nacional, Medellín, Colombia.

Ayala, J. (2006). *La responsabilidad de los servidores públicos*. Bogotá, Colombia: doctrina y ley.

Bula, G. (1999). ¿Para qué evaluamos a los maestros? *Alegría de enseñar*, 41. Octubre-diciembre.

Castillo, E. y Sánchez, C. (2003) ¿Democratizar la escuela o escolarizar la democracia? Dilemas de la socialización política en la escuela colombiana. *Revista Colombiana de Educación*. Bogotá, Colombia, 45, semestre II.

Chiappe, C. (Ed.) (1998). Gestión y autonomía escolar. *Educación y ciudad*, 5. Bogotá, Colombia: IDEP.

Chinchilla, L. (2007, septiembre-diciembre). *En silencio, construir un mundo diferente*. *Al tablero*, 43. Recuperado de: [www.mineducacion.gov.co](http://www.mineducacion.gov.co).

- Coral, L. (1980). *Historia del Movimiento Sindical del Magisterio*. Bogotá, Colombia: Fondo de Educación Suramericana. Colección Historia.
- Foucault, M. (2001). *Hermenéutica del Sujeto*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura económica.
- Foucault, M. (2004). *Nacimiento de la biopolítica*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura económica.
- Foucault, M. (2005). *La arqueología del saber*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (2006). *Seguridad, territorio, población*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Frigerio, G. y Dicker, G. (Comps.) (2005). *Educación: ese acto político*. Buenos Aires, Argentina: Del estante editorial.
- González, M. (Ed.) (2005). Políticas educativas. *Educación y ciudad*, 9. Bogotá, Colombia.
- IDEP. *Aula Urbana*, 33 a 65 (2002-2007).
- IDEP. (2005). El recorrido del foro de políticas en las localidades: Políticas públicas construidas desde "la base". SUBDIRECCIÓN SED. *Aula Urbana*. IDEP: Bogotá.
- Imen, P. (2005). *La educación pública sitiada. Crítica de la transformación educativa*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones del Centro Cultural de Cooperación Floreal Gorini.
- Informe de Washintong. (1996). *Educación: la dinámica de los monopolios públicos*. Progreso económico y social en América Latina.

- Lloreda, F. (2001, mayo). *El Acto Legislativo 012 Buen negocio para todos. Al tablero*, N°4. Recuperado de: [www.mineduccion.gov.co](http://www.mineduccion.gov.co).
- Lozano, M. (1999). *Premio Compartir al Maestro. Alegría de enseñar*, 41. Octubre-diciembre.
- Machado, N. (2003). *Educación: seis propuestas para el próximo milenio*. En: Cuadernos de investigación: formación de ciudadanos para el nuevo milenio. Bogotá, Colombia: Universidad Distrital Francisco José de Caldas
- MEN. (1999) *Programa de incentivos. Criterios para la selección de los mejores planteles y los mejores educadores. Alegría de enseñar*, 41. octubre-diciembre.
- MEN. (2001, marzo). La educación cívica en Colombia una mirada internacional. *Al tablero*, 2. Recuperado de: [www.mineduccion.gov.co](http://www.mineduccion.gov.co)
- MEN.. (2001, abril) Por una escuela más democrática. *Al tablero*, 3. Recuperado de: [www.mineduccion.gov.co](http://www.mineduccion.gov.co)
- MEN.. (2001, julio). Ilegal el pago a educadores que participaron en paro. Apartes de la carta del Procurador General de la Nación (Edgardo José Maya Villazón). *Al tablero*, 6. Recuperado de: [www.mineduccion.gov.co](http://www.mineduccion.gov.co)
- MEN. (2001, agosto). Estamos cumpliendo: Plan estratégico de educación 2000-2002. Balance del primer año. *Al tablero*, 7. Recuperado de: [www.mineduccion.gov.co](http://www.mineduccion.gov.co)
- MEN. (2002, febrero). Nuevo sistema de evaluación por unas instituciones responsables. *Al tablero*, 12. Recuperado de: [www.mineduccion.gov.co](http://www.mineduccion.gov.co)
- MEN.. (2002, abril). Así opinaron los colombianos sobre la educación básica. *Al tablero*, 13. Recuperado de: [www.mineduccion.gov.co](http://www.mineduccion.gov.co)

MEN.. (2002, mayo). Estándares curriculares, un compromiso con la excelencia. *Al tablero*, 14. Recuperado de: [www.mineduccion.gov.co](http://www.mineduccion.gov.co)

MEN.. (2005, abril- mayo). Ser maestro hoy, El sentido de educar y el oficio docente. *Al tablero*, 34. Recuperado de: [www.mineduccion.gov.co](http://www.mineduccion.gov.co)

MEN. (2005, junio-julio). La formación inicial Ecaes y competencias básicas para maestros. *Al tablero*, 35. Recuperado de: [www.mineduccion.gov.co](http://www.mineduccion.gov.co)

MEN.. (2005, agosto-septiembre). Educar para el desarrollo sostenible. *Al tablero*, 36. Recuperado de: [www.mineduccion.gov.co](http://www.mineduccion.gov.co)

MEN.. (2006, enero – marzo) Empalme: salida exitosa para una entrada eficiente. *Al tablero*, 38. Recuperado de: [www.mineduccion.gov.co](http://www.mineduccion.gov.co)

MEN.. (2007, enero – marzo.). La realidad del plan decenal 2006-2015. *Al tablero*, 39, Recuperado de: [www.mineduccion.gov.co](http://www.mineduccion.gov.co)

MEN. (2007, septiembre – diciembre). Editorial. *Al tablero*, 43. Recuperado de: [www.mineduccion.gov.co](http://www.mineduccion.gov.co)

Molano, M. (2005). *Innovaciones pedagógicas*. Aula Urbana. IDEP: Bogotá, Colombia.

Ochoa, M. (1999) El fortalecimiento del rol del maestro y la evaluación docente. En: *Alegría de enseñar*. 41. Octubre-diciembre.

Parra, F. y Vera, C. (1998) *Capacitación de los maestros*. Bogotá, Colombia.

Parra, M. (2005). *Condiciones de trabajo y salud docente, otras dimensiones del desempeño profesional*. Santiago: UNESCO

- Peña, M. (1999) Los sistemas de evaluación de la calidad: un vistazo al panorama internacional. *Alegría de enseñar*. 38, Enero-abril.
- Pincetti, J. (1995) Revistas de sindicatos docentes: temas y protagonismo del maestro. En: *Boletín Proyecto Principal de Educación*, 36, abril. Pp.46-52
- Prada, D. (2005). Centro Educativo Distrital La Concordia. Propósitos educativos para el 2000. Testimonios sobre las apreciaciones, para el nuevo milenio, de los educadores del Centro Educativo Distrital La Concordia, jornada de la noche. *Aula Urbana*. IDEP: Bogotá
- Pulido, O. y Baquero, S. (Comps.) (2005). *Formación de maestros, profesión y trabajo docente*. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional-FLAPE.
- Ratinoff, L. (1996) Devaluación y privatización de la enseñanza en América Latina., Proyecto Principal de Educación. *Alegría de enseñar*, 39, abril
- Reimers. F. (2003) La Buena Enseñanza Y La Formación De Ciudadanía Democrática. *América Latina Revista Colombiana de Educación*. Bogotá, Colombia, 45, semestre II.
- Rincón, C. (Ed.) (2006). Memoria, educación y pedagogía. *Educación y ciudad*, 10. Bogotá, Colombia: IDEP.
- Rincón, C. (2006). Experiencia educativa y pedagógica. *Educación y ciudad*, 11. Bogotá, Colombia: IDEP.
- Rodríguez, E. Farfán, J. y García, G. (2001). *¿Qué hace el maestro en la escuela y qué piensa de su práctica cotidiana en la institución escolar? ("Una tesis sobre el maestro")*. Tesis de Maestría no publicada, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.
- Rodríguez, R. [s. a.] Un diagnóstico del maestro colombiano. Evaluación docente. *Aula Urbana*. IDEP: Bogotá

Rojas, G. (2003). *Educación, ¿Para qué ciudadanía?*. Cuadernos de investigación: formación de ciudadanos para el nuevo milenio. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de caldas

Segura, E. (2004) Maestros sin indiferencia. *Desde Abajo*. Bogotá, junio.

Segura, E. (2005). El magisterio colombiano. El reto de una escuela pública. *Desde Abajo*. Enero - febrero.

Toro, J. (1996) Hacia una redefinición de la profesión de educador. *Alegría de enseñar*. 26. Enero-Marzo.

Torres, R. (2004) Nuevo rol docente: ¿Qué modelo de formación, para qué modelo educativo? *Revista Colombiana de Educación*, Bogotá, Colombia, 47, semestre II, Pp. 31-54

Trujillo, H. [s. a.] (Presidente Asociación Distrital de Educadores ADE). El nuevo Estatuto docente. ¿Profesionalización o desprofesionalización? *Escuela Docente*. ADE: Bogotá

UNESCO. (2005). *Condiciones de trabajo y salud docente, otras dimensiones del desempeño profesional*. Santiago, Chile.

Valbuena, C. (2005) Educación en Colombia: Entre el descuido estatal y el negocio privado. *Desde Abajo*. 100. Abril - Mayo.

### **Legislación consultada:**

Ley 60 de agosto 12 de 1993.

Ley 115 de febrero 8 de 1994

Ley 715 de diciembre 21 de 2001

Decreto 2277 de septiembre 14 de 1979

Decreto 2903 de diciembre 31 de 1994.

Decreto 0709 de abril 17 de 1996.  
Decreto 3012 de diciembre 19 de 1997  
Decreto 0272 de febrero 11 de 1998  
Decreto 0620 de abril 5 de 2000.  
Decreto 2562 de noviembre 27 de 2001  
Decreto 1278 de junio 19 de 2002  
Decreto 1283 de junio 19 de 2002  
Decreto 1850 de agosto 13 de 2002  
Decreto 0230 de noviembre 11 de 2002  
Decreto 3020 de diciembre 10 de 2002  
Decreto 3199 de diciembre 27 de 2002  
Decreto 2582 de septiembre 12 de 2003  
Decreto. 3391 de septiembre 29 de 2003  
Decreto. 3222 de noviembre 10 de 2003  
Decreto. 3621 de diciembre 16 de 2003  
Decreto 1171 de abril 19 de 2004  
Decreto 3238 de octubre 6 de 2004  
Decreto 1286 de abril 25 de 2005  
Decreto 2035 de junio 17 de 2005  
Decreto 0140 de enero 24 de 2006  
Decreto 3982 de noviembre de 2006  
Decreto. 1844 de 25 de mayo de 2007  
Decreto. 3782 de octubre 2 de 2007