

**MODOS DE EXISTENCIA DEL (LA) MAESTRO(A) EN RELACIÓN AL
CURRÍCULO**

EN COLOMBIA, 1970- 2002

GLORIA NANCY HENAO VERGARA

**TRABAJO DE INVESTIGACIÓN PARA OPTAR AL TÍTULO DE
MAGISTER EN EDUCACIÓN**

ASESOR:

DOCTOR

ARLEY FABIO OSSA MONTOYA

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN AVANZADA

MEDELLÍN

2011

TABLA DE CONTENIDO

| | |
|---|----|
| INTRODUCCIÓN | 4 |
| REDES CONCEPTUALES EN RELACIÓN AL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN | 8 |
| PLANTEAMIENTO Y FORMULACION DEL PROBLEMA..... | 21 |
| OBJETIVOS DEL PROYECTO | 36 |
| Objetivo General..... | 54 |
| Objetivos Específicos..... | 54 |
| APROXIMACIÓN METODOLÓGICA..... | 55 |

CAPITULO I

| | |
|--|-----|
| 1. MAESTRO(A) CURRÍCULO Y TECNOLOGÍAS | 70 |
| 1.1 EL(LA) MAESTRO(A) ENTRE TECNOLOGÍAS DEL YO Y TECNOLOGÍAS DE PODER..... | 70 |
| 1.2 MIRADAS AL(LA) MAESTRO(A) EN EL CURRÍCULO TÉCNICO..... | 88 |
| 1.3 MIRADAS AL(LA) MAESTRO(A) EN EL CURRÍCULO PRÁCTICO..... | 112 |
| 1.4 MIRADAS AL(LA) MAESTRO(A) EN EL CURRÍCULO CRÍTICO..... | 123 |

CAPITULO II

| | |
|---|-----|
| 2. MIRADAS AL(LA) MAESTRO(A) EN EL CURRÍCULO EN UN PERIODO DE 1970 A 1984 ¿MAESTRO(A) OBJETIVIZADO(A) O RESISTIENDO? | 137 |
| 2.1 EL(LA) MAESTRO(A) Y EL PROCESO DE REFORMA Y RENOVACIÓN CURRICULAR..... | 137 |

| | |
|---|-----|
| 2.2 EL MOVIMIENTO PEDAGÓGICO: UN ACONTECIMIENTO, UN TIEMPO Y UN ESPACIO DE RESISTENCIA Y SUBJETIVACIÓN DEL(LA) MAESTRO(A) FRENTE A LA REFORMA Y LA RENOVACIÓN CURRICULAR..... | 172 |
|---|-----|

CAPITULO III

| | |
|--|------------|
| 3. MIRADA A LOS MODOS DE SER MAESTRO(A) EN LA REFORMA Y LA CONTRARREFORMA EDUCATIVA DE 1990 2002..... | 182 |
| 3.1EL(LA) MAESTRO(A) FRENTE A DISPOSICIONES CURRICULARES DE LOS 90..... | 182 |
| 3.2 EL(LA) MAESTRO(A) FRENTE A UN CURRÍCULO CENTRADO EN LA EVALUACIÓN COMO NUEVA OBJETIVACIÓN DE SU SER Y SU QUEHACER..... | 209 |
| 3.3 EL(LA) MAESTRO(A) ANTE LAS NUEVAS DISPOSICIONES CURRICULARES DE LA DECADA DEL 2000..... | 222 |
| 3.4EL(LA) MAESTRO(A) FRENTE A LAS DISPOSICIONES DEL NUEVO ESTATUTO DE PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE (DECRETO 1278 DE 2002)..... | 232 |
| CONCLUSIONES..... | 240 |
| BIBLIOGRAFIA..... | 255 |

INTRODUCCIÓN

La presente investigación indaga por los modos de existencia del(la) maestro(a) en relación al currículo, en el periodo de 1970 al 2002. Relación que se teje rodeada de tensiones, debates, resistencias, sumisión, subordinación a las que asiste permanentemente el(la) maestro(a) en su lucha por sobrevivir como sujeto de saber pedagógico frente al currículo que se torna como instancia reguladora de su ser y su quehacer.

El currículo a través de las distintas formas en que se hace explícito en las leyes, decretos, reglamentaciones, prácticas y saberes, posibilita problematizar los modos de ser maestro(a) que se configuran desde dichas disposiciones, así como mirar los desplazamientos y fugas que realiza el(la) maestro(a) para transformarlas y actuar ejerciendo su subjetivación.

En los últimos años en nuestro país vienen emergiendo leyes, decretos y reglamentaciones que transforman continuamente las anteriores o ejercen mayores regulaciones; tal es el caso de la Ley General de Educación, Ley 115 de 1994 que entre otras cosas habla de la autonomía que tienen las instituciones educativas y los(las) maestros(as) para construir sus currículos, pero frente a la misma han surgido nuevas disposiciones (resolución 2343 de 2000, decreto 1860

de 1994, decreto 0230 de 2002, ley 715 de 2001), que actúan como tecnologías de poder y limitan, constriñen, produciendo maestros(as) e instituciones heterónomas.

Es así como los lineamientos curriculares, los estándares curriculares, las pruebas saber, pruebas ICFES, las políticas de calidad educativa, de competitividad, el nuevo decreto de profesionalización docente, como actuales formas en que el Estado ejerce control¹ sobre el Sistema Educativo Colombiano, se tornan en manifestaciones de un currículo técnico, vuelcan el proceso educativo hacia un estado que podríamos categorizar como en retroceso, retoman en cierto sentido la tecnología educativa, la instrucción propias de la década de los 70, abandonando un camino recorrido en el que se daba la apuesta por la autonomía de los(las) maestros(as) y las instituciones (Ley115, 1994) para construir currículos pertinentes que leyeran la realidad del contexto, las necesidades e intereses y se pudiera establecer un tejido entre éstas y la realidad local, regional, nacional.

Problematizar este presente yendo al pasado, cobra sentido, permite visibilizar las formas en que los discursos, prácticas y saberes se tornan hegemónicos, cíclicos, repetitivos; así como también la manera como el saber y el poder ejercido por los sujetos posibilitan generar cambios, transformaciones, constituyéndose en

¹“La educación se administra mediante mecanismos de control informes, evaluaciones, comparaciones, indicadores, estrategias de competencia y retribución por el desempeño usados como medios para inspeccionar, vigilar sancionar, desgastar y producir cambios políticos y culturales” (Ossa, 2006, p.11).

acontecimientos que se presentan como quiebres en la historia para aproximarse a ver nuevas formas en que los sujetos escriban la nueva historia, la que acontece, la del presente.

Al respecto Castel plantea:

“Es la realidad actual de una cuestión la que fuerza a reconstruir su pasado, y no la importancia que tuvo anteriormente [...]. Es la importancia que tiene hoy la que hace que Foucault se fije en ese fenómeno para volver sobre su pasado y buscar las huellas de un inicio. La importancia que tiene en la actualidad la cuestión es, pues, la que orienta el análisis del pasado” (2001, p.70).

El(la) maestro(a) como principal actor(a) en el proceso que pretendemos problematizar, se muestra frente a dichas estrategias de regulación como sujeto de saber y de poder, que actúa ante estas tecnologías de distintas formas, movido(a) precisamente por las tecnologías a las que en sí mismo(a) asiste o resiste.

Es así como en nuestras hipótesis de investigación planteamos cómo los modos de existencia del(la) maestro(a) en relación al currículo podrían ser las de un(a) maestro(a) objetivizado, subjetivizado o resistiendo, y el hecho de que el(la) maestro(a) se movilice de un modo de ser a otro, depende de múltiples factores entre estos: las tecnologías del yo que puedan operar en sí mismo(a), las teorías curriculares o perspectivas de currículo que se aborden, los movimientos de lucha,

protesta, debate, investigación que se gesten entre los(las) maestros(as), la producción intelectual en torno a la pedagogía, al currículo y al(la) maestro(a) como sujeto con posibilidad de transformarse y transformar las posiciones y oposiciones institucionales que delimitan o recortan su quehacer.

Mirar el objeto de investigación no sólo en relación al saber sino también al poder; analizar el juego que se teje entre el saber que portan los sujetos y el poder que ejercen en pro de constituir un conocimiento y un saber que sean válidos socialmente y se ubiquen en un lugar privilegiado en relación con otros saberes, que de igual forma puedan posicionar a los sujetos.

REDES CONCEPTUALES EN RELACIÓN AL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN

Es de importancia dar un poco de claridad y precisión respecto a la forma en que comprendemos y asumimos para efectos de esta investigación algunos conceptos que por su amplitud, multiplicidad de formas en que puede ser nombrado y abordado puede generar varias interpretaciones y por tanto confusión para nuestros interlocutores, procederemos entonces desde esta línea a trabajar en este aparte los conceptos: maestro(a), currículo, teoría y práctica curricular, perspectivas curriculares, modos de existencia del(la) maestro(a).

Currículo:

Uno de los conceptos; sino el más difícil para intentar definir es el de currículo, si partimos por reconocer la cantidad de autores que de una u otra forma a través de la historia nos han aportado una definición distinta involucrando infinidad de aspectos que al leerlas y releerlos terminamos por decir: “ bueno eso también hace parte del currículo, aunque no es sólo eso” y finalmente son muy pocas las definiciones que calificamos diciendo: “no, eso no es currículo”, lo que nos va indicando la amplitud de este concepto, esto sin tener en cuenta los términos con los cuales se ha hecho homologable en los discursos que circulan entre maestros(as), planeadores y administrativos de la educación.

Queremos entonces apostarle a una visión de currículo abierta, incluyente, no reduccionista, ni concluido, un currículo pensado como algo que recoge la

totalidad de las intenciones y metas pedagógicas y educativas, las necesidades e intereses de un contexto, de la realidad y de la cotidianidad y por tanto un currículo en permanente proceso de evaluación y transformación, no estático, en circulación y construido con participación de todos y cada uno de los sujetos implicados directa o indirectamente en el proceso educativo. Como lo plantea Giraldo, 2009, p.2 *“una teoría curricular amplia y comprensiva debe describir y explicar el currículo desde una perspectiva biográfica, cultural, política e histórica y en términos de distintas perspectivas sociales tales como; género, clase, raza/etnia, sexualidad y geografía”*.

Es decir un currículo en diálogo constante con la pedagogía y ciencias² como la psicología, la sociología, las artes, la política u otras que puedan ser importantes y /o necesarias para su construcción, *“esto significa transformar la concepción de currículo como un simple sustantivo que remite a cursos, planes, métodos de enseñanza y evaluación y pensar en este como un sistema de relaciones interdependientes y conexas, como procesos o método para negociar travesías”* (Giraldo, 2009, p.2).

² Precisamente, un currículo no es más que la concreción específica de una teoría pedagógica para volverla efectiva y asegurar el aprendizaje y el desarrollo de un grupo particular de alumnos para la cultura, época y comunidad de la que hacen parte. Un currículo es un plan de construcción (y formación) que se inspira en conceptos articulados y sistemáticos de la pedagogía y otras ciencias sociales afines, que pueden ejecutarse en un proceso efectivo y real llamado enseñanza (Flórez, 1998, p. 26).

Sin embargo y aunque estemos sentando una posición respecto a la forma en que comprendemos el currículo, es necesario también aclarar que al tratarse de una investigación histórica que mira los modos de existencia del(la) maestro(a) en relación al currículo en Colombia en un periodo comprendido entre 1970 y 2002, se hace indispensable acercarnos a reconocer las distintas formas en que el término currículo ha sido reconocido en este periodo, los demás términos con los cuales ha sido homologable, lo cual es correspondiente con un sinnúmero de acontecimientos que han marcado en determinado tiempo la historia de nuestro país; es así como encontramos el término currículo asociado a **tecnología educativa, plan de estudios, planeación curricular, evaluación**; entre otros.

Miremos de manera más detallada este asunto tal como lo describe (Aristizábal 2008, p. 175), entre los años 1960 y 1975 incursiono a nivel colombiano las llamada Misión Alemana y las delegaciones norteamericanas que ofrecían su enseñanza a través de las Escuelas Piloto del Ministerio de Educación, encargadas en cierta medida de formar a los(las) maestros(as) en el sistema moderno de educación y actualizarlos en materia curricular con perspectivas procedentes de un modelo educativo anglosajón, hasta el punto que estas tendencias llegaron a coexistir con los planes nacionales *“el currículo anglosajón logró posicionarse en un lugar muy importante dentro del panorama de la educación Colombiana, siempre bajo un disfraz especial llamado de distintas maneras, por ejemplo: **programas analíticos, planeamientos didácticos, guías***

didácticas para el maestro de la escuela primaria, bajo la consigna ideológica de introducir a Colombia dentro de la “pedagogía moderna” (Aristizábal, 2008, p.175)

Vemos entonces en los planteamientos presentados por la autora tres modos distintos de nombrar el currículo que en ese periodo era la tendencia predominante y en este mismo periodo también fue asociado con términos como **tecnología, diseño instruccional** (Martínez, Noguera y Castro, 2003, p. 77).

Hacia 1994 con la Ley 115, Ley General de Educación en su artículo 76 el currículum aparece definido y está asociado a términos como **criterios, planes de estudio, programas, metodologías, procesos.**

Desde este punto de vista es comprensible entonces que en este trabajo de investigación aparezca homologable el currículum a cualquiera de estos términos ya mencionados con el único objetivo de realizar el análisis respecto a los modos en que existió el(la) maestro(a) en relación a éste, sin con esto querer decir que para nosotros el currículum este representado en uno de ellos.

Teoría Curricular:

Hemos de comprender también como el estudio del currículo se enmarca dentro de la teoría curricular que precisamente es la que le otorga al currículo ese carácter en construcción, inacabado, en permanente estado de evaluación, reflexión y crítica, podríamos decir que la teoría curricular es aquello que posibilita al currículo existir, que circulen discursos respecto al mismo, que se investigue y se esté pensando con mayor fuerza este asunto del currículo como algo de trascendencia en la formación de maestros(as), en la escuela, en los colegios, en

las universidades, para los estudiantes, las comunidades, los contextos y las realidades que nos circundan, como lo plantea (Morin. 1984, p. 363) *“una teoría no es el conocimiento, permite el conocimiento. Una teoría no es una llegada; es la posibilidad de una partida. Una teoría no es una solución; es la posibilidad de tratar un problema”*, por tanto la teoría le viene dando al currículo ese carácter de objeto para problematizar, estudiar, indagar y construir.

La teoría curricular propiamente dicha es aquella que ha permitido que las concepciones de currículo sean más abiertas, incluyentes, no reduccionistas del mismo concepto como un simple plan que presenta los objetivos a alcanzar y/o contenidos a enseñar en un determinado grado escolar. La teoría curricular *“intenta brindar unos elementos que nos permitan entender y explicar la importancia educativa de las relaciones entre el currículo, el individuo, la sociedad y el contexto. Para tal efecto, ésta usa múltiples lentes y perspectivas y propicia espacios para un análisis comprensivo, contextualizado e interdisciplinario de la experiencia educativa”* (Giraldo, 2009, p.2); es decir la teoría curricular quiere apuntar a mirar la totalidad de los aspectos que intervienen directa o indirectamente en el proceso educativo, como posibilitador de la creación de un diálogo entre currículo, individuo, sociedad, contexto.

La teoría curricular vista desde esta visión pretende de igual forma romper con el distanciamiento existente entre teoría y práctica, que la teoría curricular pueda ser vista como reflexión de la práctica, como un permanente pensar y problematizar

respecto al hacer (Simon, 1992, citado por Giraldo, 2009, p.2) plantea como la teoría posee una conexión integral a los asuntos de la práctica, conexión que no se da en una sola vía; sino en doble dirección entre el hacer y el pensar sobre ese hacer. *“la teoría y la práctica se enriquecen y se retroalimentan mutuamente”* (Giraldo, 2009, p.2). Dicho de manera simple la teoría puede permitir mejorar la práctica así como la práctica posibilita la reconstrucción de la teoría.

En este sentido la teoría y la práctica curricular no son cosas opuestas, ni divergentes; sino que por el contrario se complementan, ambas han de hacer explícita la comprensión que tiene la una de la otra, porque pensemos por un momento qué es la práctica, sino el resultado de las creencias, conocimientos, aprendizajes, experiencias que tiene el sujeto y no influyen en estas predisposiciones las teorías; así como también qué es la teoría sino la interpretación, la reflexión, la investigación de estas prácticas y de las realidades. Lo que nos lleva de nuevo a replantear este asunto de la importancia de la estrecha relación entre teoría y práctica a la que le quiere apostar la teoría curricular.

Esta relación entre teoría y práctica también se hace visible desde los planteamientos de la pedagogía, *“La práctica pedagógica es un lugar privilegiado para establecer la relación teoría/práctica, se trata de un interacción entre ambas, de un proceso colaborativo que no descansa en roles y papeles específicos que cumplir”* (Rodríguez, 2001, p. 93) la práctica pedagógica como ese espacio en que el(la) maestro(a) puede conversar con las teorías, someterlas a juicio o reflexionar a partir de estas su hacer cotidiano, buscar mejores y distintas formas de hacer.

Ambas teoría y práctica como posibilitadoras de análisis, de lectura, de miradas de la realidad, de los contextos políticos, económicos, sociales, culturales, del currículo, de la pedagogía, del(la) maestro(a) , del estudiante, *“la práctica y la teoría como instantes de un **continuum** que reproduce y aplica una lógica de construcción constante de la realidad”* (Rodríguez, 2001, p.93). una construcción que se realiza como lo plantea (Rodriguez, 2001, p. 93) desde la posibilidad de replantear los supuestos teóricos, las prácticas del maestro, de hallarles relación con la cotidianidad.

Perspectivas Curriculares:

Al referirnos al currículo y los distintos planteamiento que los autores hacen al respecto, nos encontramos con variadas clasificaciones dadas al currículo mediante las cuales se muestra el tipo de sujeto que se quiere formar, lo que se pretende que este sujeto aprenda, la concepción de sociedad que se tiene, los fundamentos teóricos, psicológicos, sociológicos, pedagógicos, epistemológicos en los que se apoya; así como evidenciar de manera implícita un periodo histórico vivido. Esta clasificación deja ver distinciones entre un tipo de currículo y otro así como posibles puntos de encuentro entre los mismos; y porque no decirlo en cierto sentido facilita la aproximación a la comprensión de cada uno de ellos.

Algunos autores presentan esta clasificación refiriéndose a enfoques curriculares, tendencias curriculares, teorías curriculares, perspectivas curriculares.

Posner (1998) por ejemplo se refiere a perspectivas curriculares y desde sus planteamientos justifica el asignarles este nombre, puesto que cada una expone un punto de vista respecto a la educación, *“cada perspectiva representa un conjunto particular y coherente de supuestos sobre educación”* (Posner, 1998, p.48).

En el presente trabajo de investigación nos acercamos a tres perspectivas curriculares “ la perspectiva técnica, la perspectiva práctica y la perspectiva crítica” para mirar en cada una de ellas los modos de existencia del(la) maestro(a), que dependen lógicamente de los principios que las fundamentan, de la concepción que tienen y defienden respecto al currículo, la sociedad, la educación, el mundo, el(la) maestro(a), los estudiantes y las relaciones que entre estos pueden ser o no tejidas. Es decir las perspectivas técnica, práctica y crítica desde las cuales analizamos el currículo nos permiten abordar tres puntos de vista, tres formas de considerarlo, de observarlo , leerlo y a la vez leer el ser y el quehacer del(la) maestro(a), sus modos de subjetivación, resistencia u objetivación.

Hemos de aclarar que las miradas dadas teóricamente al currículo no se reducen a la clasificación técnica, práctica y crítica, hay quienes hablan de currículo oculto, nulo, prescriptivo, oficial, entre otros, pero precisamente por la amplitud y variedad del discurso existente, como una opción de tipo metodológico respecto a la elección de las fuentes y el archivo pedagógico y lo que fuimos encontrando en importantes teóricos del currículo como Grundy (1998) que hace referencia al *interés técnico, el interés práctico y el interés Emancipador*; Pruzzo Di Pego(1999) los nombra como *perspectiva técnica, perspectiva práctica y perspectiva crítica*; Kemmis(1993) y Carr (1990) lo nombran como currículo técnico, currículo práctico y currículo crítico, optamos por centrarnos en estas tres perspectivas curriculares.

Autores que además de hacer énfasis en estas tres perspectivas las abordan desde la problemática relación entre teoría y práctica³, mostrando cómo se evidencia esta relación en el currículo técnico, práctico y crítico y evidenciando posibilidades de disminuir la brecha de esta relación a través de la construcción de currículos críticos.

Estas perspectivas curriculares se constituyen como ya fue planteado en tres formas de hacer explícito el currículo, lo cual no significa que en la práctica del(la) maestro(a) o en la construcción de un currículo no puedan en algún momento converger manifestaciones curriculares pertenecientes a las tres perspectivas, a

³ “Al respecto cabe mencionar que especialistas pedagógicos de los últimos años (Carr, 1990; Grundy, 1991; Kemmis, 1993) han analizado estas complejas relaciones entre **teoría y práctica** en la enseñanza y han caracterizado al respecto tres posibles enfoques: técnico, práctico y crítico” (PRUZZO de DI PEGO, 1999, p.9).

dos de estas o encontrarnos con prácticas pedagógicas y currículos totalmente en consonancia con una de ellas; es decir, desde la comprensión del concepto de currículo y teoría curricular, también se hacen posibles estas relaciones en la medida que apunten a la construcción de currículos con pertinencia (construidos con participación de toda la comunidad educativa) y pertinencia (lectores de los intereses, necesidades, deseos, expectativas y realidades).

Maestro(a) en sus modos de existencia:

Para acercarnos a definir al maestro(a), lo que significa, representa y la forma como lo asumimos en la presente investigación se hace necesario acudir al título que lleva el mismo trabajo el cual viene denotando algo, cuando hacemos referencia a los modos de **existencia** del(la) maestro(a) es porque de entrada lo estamos reconociendo como un sujeto que existe, pero, qué es eso de existir, qué significado tiene la palabra existir, cuáles son las condiciones de existir o para poder existir y de manera concreta cómo es la existencia del(la) maestro(a) ante un currículo. Pues bien si existir es algo así como vivir, pensemos por un momento las implicaciones de este vivir.

Se puede vivir o existir de múltiples formas y quien depara finalmente como se existe o se vive es el sujeto y las diversas circunstancias, posibilidades y situaciones frente a las que diariamente se ve enfrentado y en cierta medida con oportunidad u obligación de decidir, por tanto desde acá planteamos que los modos de existencia del maestro los asociamos a estados en el que el maestro

puede afectar o ser afectado, decide o deciden por él, o en sus mejores puntos llegan a presentarse ambas cosas, ese decir se dan procesos en los que se afecta y se es afectado, con esto entonces aclaramos que estamos haciendo referencia a un sujeto vivo y como tal ha de enfrentarse día a día a situaciones que en ocasiones sortea mejor que otras, pero que aún cuenta con toda la posibilidad de que sean más las veces de salir bien librado.

Este asunto del poder de afectar y ser afectado lo plantea el proyecto ACIFORMA que piensa al maestro(a) desde diversos modos de existencia como *“sujeto de saber pedagógico, enseñante de las ciencias, hombre público y sujeto de deseo”* (Palacio y Ramírez, 2001, p. 121). Considerar al maestro(a) desde sus modos de existencia es pensar sobre múltiples formas de afección que muestran en muchas ocasiones un sujeto fragmentado, desplazado, participe, resistente, luchador, empoderado, autónomo, heterónimo, silenciado desde la diversidad de papeles que se ve llamado a cumplir. *“los diversos modos de existir, es la introducción de la diferencia en el espacio donde se creía que reinaba la identidad”* (Palacio y Ramírez, 2001, p. 121).

Estando claro entonces que los modos de existencia del(la) maestro(a) no son para nada estáticos, estables, iguales porque dependen de multiplicidad de realidades y de la forma en que el(la) maestro(a) se relaciona con estos, sí queremos precisar que este trabajo se constituye en una apuesta por reivindicar el ser y el quehacer del(la) maestro(a), el poder generar una reflexión frente a los

modos de existencia del(la) maestro(a) ante el currículo como sujeto subjetivizado, objetivizado o resistiendo, es una aproximación a mirar un(a) maestro(a) que se piensa a sí mismo, a su práctica pedagógica, que la analiza y perfecciona, un(a) maestro(a) que vuelve sobre sí mismo(a) para interrogarse, pensar el currículo, sus estudiantes, la escuela, la comunidad, las teorías, es un(a) maestro(a) con posibilidad de transformarse y transformar, como lo plantean Palacio y Ramírez, 2011, p. 122) *“situar ante sí su experiencia y su vida como maestro, es verse a sí mismo en su práctica cotidiana bajo las múltiples imágenes con que afronta su oficio, es verse fragmentado en su identidad y al mismo tiempo poder asumir **nuevos modos de existencia** que lo acercan a las ciencias y a la cultura desde la reflexión pedagógica”*.

Pensamos entonces en el(la) maestro(a) como intelectual que se apropia de su saber pedagógico y desde esta apropiación está en condiciones de ejercer el saber y el poder que le proporciona el conocimiento, un(a) maestro(a) en tanto *“intelectual transformativo”* (Rodríguez, 2001, p. 85). Con posibilidades de generar conocimiento, investigación, conceptos en torno a la escuela, al currículo y a su práctica pedagógica como lo plantea (Echeverri, 2001, p.31) *“el(la) maestro(a) puede ser un productor de conceptos y de investigación”* . y es esta la manera de aproximarnos a la reivindicación de su profesión desde el reconocimiento de las posibilidades que puede tener como sujeto autónomo, capaz de posicionarse ante políticas de estado y ante las propias demandas que día a día le genera el ejercicio de su profesión y lo que se ve evocado a hacer para mantenerse, se trata entonces también como lo plantean (Palacio y Ramirez, 2001, p. 120) de

“reivindicar su papel como productor de saber y de experiencias formativas, en síntesis de reivindicarle su autonomía perdida en la actualidad por la variedad de acciones provenientes de las tecnologías educativas y de las políticas de estado que han resquebrajado la posibilidad de recobrar la identidad y de construir autonomía para el ejercicio de la profesión docente”.

Es en este sentido que ha sido expuesto como queremos asumir eso que nombramos “modos de existencia del(la) maestro(a) y el concepto de maestro(a)” como sujeto que inmerso(a) en la realidad puede actuar como transformador(a) de sí mismo(a) y de la cultura y desde esta investigación aportar para que los(las) maestros(as) se piensen ante el currículo, partiendo de su propia reflexión y mirada crítica se transformen en sujetos subjetivizados(as).

PLANTEAMIENTO Y FORMULACION DEL PROBLEMA

Pensar en los modos de existencia del(la) maestro(a) configurados en saberes y prácticas relacionadas con el currículo en Colombia de 1970 a 2002 cobra importancia si reconocemos desde la arqueología del saber, como la problematización de la historia, de los discursos y las prácticas permiten configurar un campo de saber para analizar el presente⁴ y de manera particular en esta investigación para describir, cuestionar, debatir las relaciones que el(la) maestro(a) ha establecido con el objeto currículo, cómo han configurado su ser y su quehacer, si lo(la) han limitado a ser un ejecutor(a) o por el contrario, le han posibilitado pensar la pedagogía, replantearse, reconstruir o diseñar propuestas que enriquezcan el currículo y leer con pertinencia social y pertinencia académica las necesidades e intereses del contexto.

El uso de herramientas de la historia arqueológica del saber⁵, principalmente la constitución de regularidades y formaciones discursivas⁶ que es posible hallarlas mediante la revisión documental o de archivo (la legislación educativa, los escritos de investigadores, maestros e intelectuales nacionales e internacionales, las teorías curriculares) que se encuentra dispersa en libros, revistas, informes, textos

⁴ “Pero, si el presente no es sólo lo contemporáneo, es necesario hacer una historia del presente; es decir, reactivar la carga del pasado que está presente en el presente. Es preciso por tanto, hacer algo así como una genealogía de presente o una problematización histórica de las cuestiones actuales” (Castel, 2001, p.71).

⁵ Al respecto véase: (Foucault, 1977, pp. 33-81).

⁶ Es decir, una formación discursiva produce sus propios objetos y sujetos, los cuales son divergentes y se encuentran dispersos en el discurso de los investigadores e intelectuales de la pedagogía, de las ciencias sociales y humanas, las ciencias naturales y en las políticas y reformas educativas.(Foucault, 1977, p. 181).

reglamentarios. Esta revisión de fuentes permite establecer relaciones temáticas, cruces, cortes, dispersiones, transformaciones, encadenamientos con relación al objeto⁷ de investigación maestro(a) en el período estudiado.

De igual forma estas herramientas arqueológicas en la constitución de enunciados y estrategias se pregunta por las fuerzas, las tensiones, las luchas, el ejercicio del saber y del poder; lo cual posibilita realizar un análisis más sucinto al archivo pedagógico y configurar estos discursos en su complejidad y proliferación para escribir la historia.

Al respecto Foucault presenta como la emergencia de los sucesos o acontecimientos se produce siempre en un estado de fuerzas y por tanto al entrar a analizar dicha emergencia se debe mostrar la manera en que luchan unas contra otras, frente a circunstancias adversas o frente a ellas mismas para escapar a la degeneración y recuperarse (2000, p. 34).

Usando estas herramientas arqueológicas es que nos acercamos al archivo pedagógico conformado por legislación educativa, escritos de investigadores(as), maestros(as) e intelectuales nacionales e internacionales, teorías curriculares, curriculistas críticos, filósofos y teóricos de educación y pedagogía que encontramos aportaban a la constitución de nuestro objeto de investigación, sin

⁷ “El objeto no tiene otra existencia que la otorgada por el entramado discursivo encontrado en los enunciados dispersos y en los cuales es posible hallar continuidades o discontinuidades, es decir, reglas en su aparición sucesiva, correlaciones en su simultaneidad, posiciones asignables en un espacio común, un funcionamiento recíproco, transformaciones ligadas y jerarquizadas” (Ossa, 2006, p. 41).

pretender agotar la totalidad (tarea imposible, puesto que se encuentra dispersa en multiplicidad de libros, revistas, informes y textos reglamentarios); sino más bien siguiendo la ruta metodológica: como un documento me lleva a otro ya sea porque evoca la temática central, el periodo trabajado, la relación maestro(a) currículo, los conceptos lentes: subjetivación, objetivación y resistencia.

Desde esta perspectiva teórica y metodológica, la presente investigación se ubicó en el período 1970- 2002. La década de los 70 está marcada por importantes acontecimientos que en principio obedecen al Decreto 1710 de 1.963, con el cual se inicia el proceso de planificación de la enseñanza y se abre camino a la instauración de la tecnología educativa.

Esta tecnología educativa se hizo manifiesta según los planteamientos de Vasco a través de la revisión de los programas educativos en toda Latinoamérica. A nivel Colombiano tuvieron lugar los debates sobre el Plan Básico y sobre la Reforma Universitaria: a nivel secundario se iniciaron los trabajos de los INEM para lograr una educación de tipo tecnológico; a nivel primario y secundario se trató de implementar la tecnología educativa de tipo conductista y para este momento ya existía un consenso frente a la necesidad de implementarla, como la mejor estrategia para optimizar el rendimiento educativo. De esta manera se empezaron las asesorías en este tema, cuyo primer efecto fue el Decreto 1710 de 1963 (1985, pp. 11-12).

De igual forma el Decreto 1419 de 1.978⁸, da curso al proceso de reforma curricular y de manera específica en su artículo 5 determina la estructura de los programas curriculares que deben incluir objetivos específicos, actividades orientadas a su logro e indicadores de evaluación.

Estas reglamentaciones sobre el rumbo que debía tomar la educación en el país, muestran discontinuidades en torno a la manera como se apropia el currículo, se concibe al(la) maestro(a)⁹, se transforma la interacción maestro(a)- estudiante¹⁰ y los procesos de enseñanza- aprendizaje. La “categoría *currículo* no corresponde simplemente a un cambio nominal en relación con lo que antes se designaba como “plan de estudios” o “pensum académico”, por el contrario se trata de una nueva categoría que transforma radicalmente la concepción del proceso educativo, redefiniendo el rol de la escuela y el estatuto del(la) maestro(a), reduciendo la enseñanza a un proceso de instrucción y colocando como centro del proceso educativo el aprendizaje” (Martínez, Noguera, y Castro, 2003, p.167).

⁸ “Poco antes de terminar el mandato el doctor López, sale el decreto 1419 de 1978 con el cual se da curso a la Reforma Curricular” (Vasco, 1985, p. 14).

⁹ “La práctica del maestro al concebirse como objeto de planificación, establece un nuevo mecanismo de control que limita y circunscribe la práctica de enseñanza. Si antes el Estado fijaba los planes y programas de estudio y el maestro los desarrollaba de acuerdo con su experiencia y saber, desde la planificación de la enseñanza esa experiencia y ese saber serán descalificados, y en adelante la enseñanza deja de ser el territorio por excelencia del maestro y comienza a ser invadida por técnicos y expertos” (Martínez, Noguera y Castro, 2003, p. 65).

¹⁰ “Era conveniente disminuir en lo posible el contacto personal formativo del niño con el maestro y procurar aumentar el contacto del niño con los materiales, con los computadores, con los textos programados, con los folletos y los módulos. En este sentido se introducía una especie de cambio en la relación maestro-alumno, para que el alumno tuviera más contacto con los materiales diseñados centralmente” (Vasco, 1985, 12).

Esa transformación afecta radicalmente la identidad del maestro decantada a través de siglos de historia, aunque fuese idealmente, el maestro era portador de saber (“sabía cómo enseñaba”) y de métodos para enseñar ese saber (“sabía cómo enseñar”) con base en esos presupuestos tenía un poder _socialmente aceptado_ sobre su quehacer. Esas características ideales reconocidas al maestro (conocer lo que enseña y saber cómo enseñarlo) delimitan un espacio de autonomía, dentro del cual podía orientar sus esfuerzos por aprender más y por enseñar mejor. En manos del educador queda incluso cierta libertad para determinar los criterios según los cuales consideraría una enseñanza mejor que otra. Ello le confería una importancia social al educador y, al mismo tiempo, convertía la educación en un eje cultural provisto de una vida propia relativamente independiente (Mockus, 1985, p. 66).

Para Aristizábal desde el proyecto de investigación “polifonías del paradigma curricular” emerge como acontecimiento que el *“rastreo y el análisis realizado a los documentos escritos muestra que la teoría curricular como tal, comienza a hacer presencia a partir de los años setenta (70), pues en Colombia los textos escritos y eventos académicos de capacitación son referenciados a partir de esa década”* (Aristizábal, 2008, p. 120).

La década de los 70 se constituye en época en la cual se comienza a instaurar a nivel colombiano la discusión en torno a la teoría curricular, en ella se realizan distintos eventos académicos en donde participa no sólo Colombia con sus

universidades, sino gran parte de los países de América Latina. Los eventos se realizan en el marco de la crisis educativa internacional que se venía presentando, en la que se acude a la tecnología instruccional y la tecnología educativa como solución.

La penetración de la teoría curricular se realizó mediante la institucionalización y ejecución de convenios internacionales, prueba de ello es el programa COLOMBIA-UNESCO-PNUD mediante el cual se plantea “un modelo de currículum y perfeccionamiento – Colombia” 1972, siendo inminente atender las sugerencias para la puesta en marcha (Aristizábal, 2008, p. 120).

Martínez, Noguera y Castro de igual manera expresan que entre

1970 y 1973 se puso en marcha el andamiaje institucional y operativo del macroproyecto firmado entre el gobierno nacional y el proyecto de Naciones Unidas para el Desarrollo –PNUD-, en el cual se inscribieron las Concentraciones de Desarrollo Rural –CDR-, la restructuración de la UPN –UPN- y las acciones de diseño curricular y perfeccionamiento docente del Instituto Colombiano de Pedagogía, entre otras (2003, p.120).

Agrega Martínez, Noguera y Castro que en

1973, en el marco del Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa, se celebró en Bogotá el Seminario Interamericano sobre Currículo y Tecnología Educativa, del 21 al 26 de mayo. Producto del Seminario: inició proyecto Bogotá, Universidad desescolarizada de la Universidad de Antioquía, seguido de la experiencia en teleeducación de la Universidad Javeriana (2003, p. 121).

Expresan de igual manera estos estudiosos del currículo en Colombia que la

implantación a gran escala de la tecnología educativa propiamente dicha se inicia en 1975 cuando se elabora el programa de Mejoramiento Cualitativo de la Educación, que sirvió de base para la reorganización del Ministerio de Educación Nacional (MEN) en 1976, la organización del Sistema Educativo Nacional (Decreto 088) y la Reforma Curricular de 1978 (Decreto 1419). Este proceso se extiende hasta 1984 (fecha de expedición de los llamados "programas curriculares" mediante el Decreto 1002) proceso conocido como Renovación Curricular (Martínez, Noguera, Castro, 2003, p. 160).

Estos sucesos que se han dado en la historia de la educación Colombiana y que tienen que ver con las reformas curriculares, no sólo nos permiten ubicar acontecimientos importantes a partir de los cuales se modifica la educación en el país, para ir mirando en esta transformación al(la) maestro(a) con relación a las propuestas curriculares, nos dan pistas a través de las cuales podemos seguir la pesquisa para visibilizar distintos modos de existencia del(la) maestro(a) con

relación al currículo y ubicar aquellos acontecimientos que dejan ver cómo en el(la) maestro(a) se manifiestan procesos de subjetivación¹¹, objetivación¹² y resistencia¹³ en relación al currículo que es configurado a partir de saberes y prácticas.

En la anterior perspectiva, en el Decreto 1419 de 1978 se deja ver cómo, desde la ley se legitima una concepción de currículo que devela su carácter centralizado, administrativista, impositivo y fundamentalmente jerarquizado, que pone al(la) maestro(a) a funcionar como un(a) simple ejecutor(a), aspectos en los que se manifiestan procesos de objetivación del(la) maestro(a) en relación con las prácticas curriculares instituidas.

En el decreto 1419 de 1978 [...]por el cual se señalan las normas y orientaciones básicas para la administración curricular en los niveles de educación preescolar Básica (Primaria y Secundaria), media vocacional e

¹¹ “El sujeto pedagógico o, si se quiere, la producción pedagógica del sujeto, ya no es solamente analizada desde el punto de vista de la “objetivación”, sino también y fundamentalmente desde el punto de vista de la “subjetivación”. Esto es, desde el cómo las prácticas pedagógicas constituyen y median determinadas relaciones de uno consigo mismo. Aquí los sujetos no son posicionados como objetos silenciosos, sino como sujetos parlantes; no como objetos examinados, sino como sujetos confesantes, no en relación a una verdad sobre sí mismos que le es impuesta desde fuera; sino en relación a una verdad sobre sí mismos que ellos mismos deben contribuir activamente a producir” (Larrosa, 1995, p. 287).

¹² “La objetivación “consiste en establecer ritmos colectivos y obligatorios impuestos desde el exterior, obligar a ocupaciones determinadas, regular los ciclos de repetición y otorgar el mismo tiempo cronológico para resolver las tareas pautadas” (Fossati, Busani, 2004, p. 8).

¹³ “Concebimos la resistencia desde una perspectiva propositiva y no sólo reactiva, es decir, como una fuerza alternativa de ejercicio de poder en términos de afectación, en este sentido, la resistencia va mucho más allá de la reivindicación gremial que como resistencia reactiva propone, a partir de las reflexiones de experiencias cotidianas y locales “alternativas” a las lógicas de poder homogeneizadoras” (Castro y otros, 2007, pp. 56-57).

intermedia profesional, en su artículo 3 define el currículo como: un conjunto estructurado de principios y normas que orienta el proceso educativo mediante la formulación de objetivos, determina las áreas de formación y los criterios para la organización de actividades complementarias, establece la metodología y los criterios de evaluación y fija pautas para su aplicación y administración (López J. 1999:48).

Esta posición de el(la) maestro(a) como ejecutor del currículo, continúa viéndose en la década de los 80, donde el(la) maestro(a) lleva al aula de clase lo que ha sido pensado, diseñado por los analistas, planeadores, especialistas, técnicos. Hay una brecha inmensa entre quienes construyen el currículo y quienes lo ejecutan maestros(as) que deberían ser protagonistas y participar activamente en su construcción.

Significativo analizar que la tendencia predominante en Colombia en la década del 80 en materia curricular se instala en la concepción de mito curricular señalado por Alicia De Alba [...] se presenta cuando se da una distancia sustantiva entre el constructor de la palabra curricular (analistas, planeadores, expertos, técnicos) y el protagonista escucha (los maestros o ejecutores)

Se puede afirmar que en este periodo predomina una taylorización del proceso curricular expresado en una clasificación muy rígida y una enmarcación fuerte sustentada en una división social del trabajo curricular entre los que planean,

definen, trazan directrices y los que ejecutan lo planeado, para el caso colombiano, el grueso del magisterio (López, 1999, p. 50).

De manera distinta y como un acontecimiento importante que cambia en ciertos aspectos el currículum colombiano, aparece en la década de los 90, la Ley 115 de 1994- Ley General de Educación- y el Decreto 1860 que rompe con el sistema curricular que venía rigiendo la educación Colombiana. Se puede ver una transformación significativa en la tendencia curricular: se habla de autonomía, construcción del modelo curricular, contextualización de la normatividad; se evidencian allí cambios en los principios organizativos del conocimiento, en el papel o rol de los agentes participantes, en la modalidad de prácticas pedagógicas que realizan dichos agentes. Se da así al(la) maestro(a) posibilidad de participar frente a las propuestas curriculares, ubicándolo en otra posición, distinta a la de sólo reproductor, un nuevo modo de funcionar que se aproxima a la valoración de su saber, a la afirmación de su subjetivación más que a la invisibilización.

La ley 115 en su artículo 76 presenta un desarrollo y concepción amplia del concepto de currículo, el decreto 1860 y la resolución 2343 de 1995, asumen que en desarrollo y concreción del Proyecto Educativo Institucional, las entidades deben, pueden y están facultadas para construir su modelo curricular, obviamente, argumentando y sustentando en un modelo pedagógico que responda consecuentemente con la misión, visión y propósitos institucionales.

Si bien existen unas áreas de conocimiento obligatorias (art. 23 de la ley 115) también es cierto que el concepto Autonomía Escolar (art. 77, ley 115) presenta una re contextualización de dicha normatividad muy en consonancia en el proyecto educativo que determina el rumbo institucional (López, 1999, p. 51).

En esta misma línea de reconocer al(la) maestro(a) como sujeto de saber, aparece hacia 1995 el Programa de Acción Curricular Alternativo P.A.C.A¹⁴: investigación interdisciplinaria e interinstitucional financiada por el Departamento Colombiano de Ciencia y Tecnología Francisco José de Caldas -COLCIENCIAS-, el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior -ICFES- y la Universidad Surcolombiana, ejecutada por un colectivo de docentes. Este planteamiento de la dinámica curricular propone dejar atrás las concepciones y tendencias curriculares tradicionales basada en asignaturas y materias por una integración curricular en núcleos temáticos y problemáticos, que partirán de los procesos de investigación y evaluación en los que se aspira que el(la) maestro(a) y el alumno se involucren como intelectuales activos y autónomos frente al conocimiento.

El Programa de Acción curricular Alternativa P.A.C.A. plantea que la dinámica curricular debe asumirse como “la perspectiva de socializar las propuestas para la integración curricular sustentada en la construcción de Núcleos Temáticos y Problemáticos producto de la investigación y evaluación permanentes que en

¹⁴ “El Programa de Acción Curricular Alternativa PACA, se entiende como una continuidad de la línea de trabajo investigativa iniciada en 1989, sobre Currículo y Calidad de la Educación en Colombia” (López, 2001, p. 107).

esencia, debilitan las estructuras curriculares tradicionales, soportadas por materias o asignaturas, y que permiten avanzar en la posibilidad de convertir al docente y al estudiante en intelectuales activos y autónomos frente al conocimiento (López, 1999, p. 47).

El año 2002 resulta interesante establecerlo como cierre del periodo a estudiar, puesto que en él se marca un acontecimiento importante para los(las) maestros(as) con el establecimiento del Decreto 1278 de 2002: Estatuto de Profesionalización Docente con el que se entra a transformar de manera significativa las condiciones laborales de la profesión, rompiendo, dejando atrás o perdiendo uno de los mayores logros obtenido tras un periodo de tensiones entre los(as) maestros(as) con el Estado, esfuerzo que se hizo evidente en el Decreto 2277 de 1979. *“El estatuto Docente de 1979 delinea, de una forma más sólida, la figura jurídica del maestro que en adelante, en su carácter de funcionario estatal, será entendido como “empleado oficial de régimen especial” (Castro y otros, 2007, p. 39).* Los mismos autores hacen una diferenciación entre los dos estatutos respecto a las relaciones del Estado con los educadores a su servicio y plantean que el: *“primero, con énfasis en las condiciones para ejercer la **profesión docente**. El segundo y más reciente pone su énfasis en la **función docente**”.* Esta connotación que se le da a la labor del(la) maestro(a) desde uno de los decretos como profesión y en el otro como función, ya implica una clara diferenciación que lleva a pensar en el rol del(la) maestro(a), en la forma como el Estado veía y ve el rol del(la) maestro(a). La una referida a un asunto de opción,

de elección de una profesión y la otra por el contrario enuncia funciones que debe cumplir un(a) maestro(a) demeritando de esta manera el asunto de la profesión, la elección de ser maestro(a) por vocación, por elección y no por casualidad o última opción.

Pensar en la relación del(la) maestro(a) con el currículo, en los modos en que existe el(la) maestro(a) en este plano del Decreto 1278, en el que nos aparecen dos tipos de maestros(as) en cierta medida divididos, de un lado los(las) maestros(as), formados en pedagogía, egresados de normales superiores o de facultades de educación y, de otro lado, los profesores(as) formados(as) en una ciencia específica, egresados(as) de otras facultades y en un contexto de desprofesionalización de la profesión docente, cabe preguntarnos acerca del manejo del concepto de currículo que tiene cada uno(a) de los anteriores sujetos, la forma en que cada quien de acuerdo con su formación asume las políticas educativas, los aspectos que consideran debe tener un currículo, el conocimiento que cada uno(a) tiene de teorías y perspectivas curriculares, cómo se posicionan frente a los mismos, cómo funcionan con los actuales planteamientos curriculares, cómo los contextualizan y, además, cómo se mueven entre las tensiones que le demanda el estatuto de “profesionalización docente”, las políticas de calidad que exigen resultados casi que inmediatos y el currículo oficial.

La función docente es aquella de carácter profesional que implica la realización directa de los procesos sistemáticos de enseñanza-aprendizaje, lo cual incluye el diagnóstico, la planificación, la ejecución y la evaluación de los mismos procesos y sus resultados y de otras actividades educativas dentro del marco del proyecto educativo institucional de los establecimientos educativos.

La función docente, además de la asignación académica, comprende también las actividades curriculares no lectivas, el servicio de orientación estudiantil, la atención a la comunidad, en especial de los padres de familia de los educandos; las actividades de actualización y perfeccionamiento pedagógico; las actividades de planeación y evaluación institucional; otras actividades formativas, culturales y deportivas, contempladas en el proyecto educativo institucional; y las actividades de dirección, planeación, coordinación, evaluación, administración y programación relacionadas directamente con el proceso educativo.

Las personas que ejercen la función docente se denominan genéricamente educadores, y son docentes y directivos docentes (M.E.N, 2002, p.12).

Como se puede ver, el decreto 1278 trae nuevas implicaciones para el(la) maestro(a) que lo llevan a involucrarse en múltiples actividades extraescolares, donde de nuevo cabe el interrogante por el quehacer del(la) maestro(a), en relación con las políticas educativas, por lo curricular, lo extracurricular y la forma cómo el(la) maestro(a) ha actuado frente a las disposiciones prescritas por sujetos e instituciones.

Así mismo en el 2002 emerge el Decreto 0230 que entra a imponer nuevas reglamentaciones para la construcción del currículo, invalidando en cierto sentido lo planteado en la Ley 115 respecto a la autonomía de las instituciones educativas y del(la) maestro(a) para construir el currículo. A este decreto se une la instauración de los estándares curriculares que entran a determinar lo que ha de enseñarse a los estudiantes y dónde se debe llegar en cada una de las áreas y asignaturas; lo cual se constituye en un nuevo limitante al que hacer del(la) maestro(a).

Tanto el Decreto 0230, como el Decreto 1278 y los estándares curriculares obedecen a despliegues generados a partir de la Ley 715 de 2001, mediante la cual, entre otras cosas, se argumenta la adecuada administración de los recursos financieros en materia de educación y calidad en el servicio que entra a ser regulado a través de: el establecimiento de normas técnicas curriculares y pedagógicas para los niveles de preescolar, básica y media, la reglamentación de los concursos para carrera docente, el establecimiento de los mecanismos de evaluación de docentes y directivos docentes, la vigilancia en el cumplimiento de las políticas nacionales en los departamentos y éstos a su vez en los municipios; así como la asignación de plazas docentes de acuerdo con la la cantidad de estudiantes¹⁵. Desde este carácter administrativista, economicista y legislador hacia los recursos, los procesos y los sujetos, en este caso hacia el(la) maestro(a),

¹⁵ Al respecto puede verse (M.E.N, 2001, Ley 715, Art.5).

se visibilizan nuevos desplazamientos y tensiones que ponen en detrimento lo pedagógico y por consiguiente las posibilidades de construir currículos pertinentes para el contexto, las realidades locales y las necesidades de los estudiantes.

De otro lado existen tanto a nivel nacional como internacional, importantes aportes dados por curriculistas y teóricos críticos del currículo entre los que se resaltan (Torres, J. 1991; Goodson, 2000, 2003; Lundgren, 1992; Sacristán, 1998; Kemmis, 1992; Stenhouse, 2003; Díaz, 1985; López, 1999; Galeano, 2002, 2009; Aristizábal 2008; Martínez, Noguera y Castro 2003, y teóricos críticos del currículo como Giroux, 1990, 1.992; McLaren, 1994, 1998; Apple, M. que justifican el pensar en los modos de existencia del(la) maestro(a) con relación al currículo¹⁶. Stenhouse por ejemplo propone la consideración de que el currículum es el medio por el que el(la) profesor(a) puede aprender su arte. A través de él puede adquirir conocimiento. Gracias a él, es posible aprender sobre la naturaleza de la educación. Es recurso para poder penetrar en la naturaleza del conocimiento. Es, en definitiva, el mejor medio por el que el(la) profesor(a), en cuanto tal puede aprender sobre todo esto, en tanto el currículum le capacita para probar ideas en la práctica, gracias más a su propio discurso que al de otros(as) (1984, p. 15).

“El currículum, con todo lo que implica, en cuanto a sus contenidos y formas de desarrollarlo, es un punto central de referencia en la mejora de la calidad de la educación (estándares) y de la enseñanza, en el cambio de las condiciones de la práctica, en el **perfeccionamiento de los docentes**, en la renovación de las instituciones escolares en general, en los proyectos de innovación de los centros educativos” (Iafrancesco, 2004, p. 26).

Y agrega *“La innovación curricular tiene que partir del grupo de profesores de un centro, como unidad básica que discute, modela y lleva a cabo el currículum, participando en la evaluación de los resultados”* (1984, p. 18).

En esta misma línea Sacristán (1994, p. 29) presenta el currículum desde una mirada más amplia como una de las formas en que se hace evidente la interacción e intercambio entre profesores(as) y alumnos(as), expresadas en prácticas de enseñanza- aprendizaje, donde se configura de manera concreta el quehacer del(la) maestro(a) y del estudiante como aprendiz.

Pero, así como existen miradas que dejan ver el carácter abierto, enriquecedor y favorable para el ejercicio de la autonomía por parte del(la) maestro(a), existen otras miradas en oposición o que plantean la situación desde un paradigma más crítico, en el que el currículum aparece como un ente que recorta al maestro(a) o lo desprofesionaliza. *“El currículum se ha politizado hasta un nivel sin precedente y los profesores han sido deshabilitados y desprofesionalizados. En este contexto, el currículum “seguro” de la tradición occidental se puede transmitir y luego evaluar científicamente para comprobar que los profesores estén cumpliendo sus tareas “correctamente”* (Goodson, 2000, p. 31).

Así mismo los *“programas y las unidades integradas regulan el trabajo del maestro con sus alumnos. Así además de determinar la organización del conocimiento legítimo intentan configurar la práctica pedagógica legítima del maestro, sus hábitos pedagógicos y la conciencia del alumno”* (Díaz, 1985, pp. 22-33).

Por tanto, indagar por la correlación maestro-currículo, permitiría visibilizar las distintas posiciones que el sujeto maestro(a) puede o no tomar frente a determinados enfoques y prácticas curriculares derivadas o no de las políticas públicas en educación y educativas que posibilitan verlo en estados de objetivación, subjetivación o resistencia.

En la anterior perspectiva lafrancesco plantea que el *“currículo está muy relacionado con el contenido de la profesionalidad de los docentes, lo que se entiende por buen profesor, las funciones que se pide que se desarrolle depende de la variación de los contenidos, finalidades y mecanismos de desarrollo curricular”* (2004, p. 26). Podríamos pensar entonces en que el currículo tiene relación con los modos de existencia del(la) maestro(a), con su subjetivación objetivación o resistencias.

Desde los planteamientos de Goodson, el currículo da ordenamiento a la enseñanza, es un camino a seguir; *“la palabra curriculum deriva de la palabra*

latina currere que significa “correr”, y se refiere a una pista (o carro de carreras). Las implicaciones de la etimología son que el currículum, es por lo tanto una pista a seguir o, lo que es más importante, es presentado como tal” (2000, p. 59). Esta perspectiva muestra el porqué debe el(la) maestro(a) tener en cuenta el currículo en su quehacer pedagógico y, a la vez, evidencia una delimitación a la acción del(la) maestro(a), un condicionamiento, más que una posibilidad de pensar la pedagogía y producir saber. En esta perspectiva la relación del(la) maestro(a) con el currículo se ha limitado en la mayoría de los casos a la de un(a) ejecutor(a).

Algunos antecedentes investigativos dejan ver de manera implícita modos de existencia del(la) maestro(a) en relación con el currículo; entre estos se puede nombrar *Currículo y Modernización: Cuatro Décadas de la Educación en Colombia*, en la cual se muestra al maestro(a) en cierta medida objetivizado(a) por el currículo, que lo ubica en un lugar de ejecutor(a), de administrador(a), sin ninguna intervención, lugar donde es puesto por la tecnología y la renovación curricular (Martínez, Noguera y Castro, 2003).

Sin embargo no existen investigaciones que hayan abordado el tema directamente, que se hayan detenido a mirar los modos de existencia del(la) maestro(a) en relación al currículo a nivel colombiano, se han abordado asuntos respecto al cómo han penetrado las teorías curriculares a nivel colombiano, hay

estudios respecto a las distintas tendencias curriculares existentes y análisis dados por expertos en el tema que recomiendan una u otra tendencia, exponen claramente sus pros y sus contras, las demandas que cada una presenta, pero no hay evidencia de haberse mirado el actuar del(la) maestro(a) ante el currículo evidenciando en cierta medida un desconocimiento hacia el(la) maestro(a) como actor(a) importante; sino el(la) principal a la hora de hablar del currículo, ya sea de su construcción, aplicación y/ o evaluación, frente a esto podemos entonces preguntarnos ¿quién es sino el(la) maestro, el(la) directamente implicado(a) en estos procesos?. Además tal como lo plantea Giraldo(2009), la manera como el(la) maestro(a) piensa el currículo, lo asume, lo comprende será determinante en la forma como se relaciona consigo mismo, con los estudiantes y con la realidad, lo que considere como de mayor importancia a la hora de enseñar; por tanto he aquí otra de las razones que justifican el desarrollo de esta investigación puesto que mientras el(la) maestro(a) se aproxime a reflexionar en torno a sus modos de existencia en relación al currículo estaremos más próximos a que estos se transformen en reales procesos de autonomía, participación, subjetivación del(la) maestro(a) ante el currículo.

En esta misma línea de mostrar un poco un(a) maestro(a) objetivizado por el currículo concluyen Ortiz y Suárez que la

noción maestro investigador es asumida en los programas de formación inicial y continua como función inherente a la profesionalidad docente, de esta manera la han entendido los maestros colombianos que hicieron parte del

Movimiento Pedagógico, y algunos intelectuales en la actualidad, sin embargo, a medida que se daba el desmonte de la Ley General de Educación de 1994, parece que los reformadores hubieran asumido la investigación como un componente universal para cualquier profesional, ya que el concurso docente, Decreto 3982 de 2006, acepta la participación de profesionales que provienen de áreas distintas a la formación docente, sin exigir la formación pedagógica y menos la experiencia investigativa del quehacer escolar, arguyendo que el dominio del saber específico es garante de la eficiencia y eficacia en el aprendizaje. Hecho que lleva a ratificar al maestro como un técnico que administra el currículo, más que investigador de su propia práctica (2009, p. 143).

Contraria a esta posición encontramos esta otra concepción que nos lleva a pensar en un currículo más flexible, que se puede intervenir, transformar, que está permeado por múltiples factores y, que finalmente, no se aplica tal y como ha sido elaborado por las primeras instancias.

En el currículo se entrecruzan múltiples tipos de práctica dando origen a todo un sistema curricular en el que concurren las normas, las políticas de la administración, los asesores y técnicos, la estructuración del saber de acuerdo con los grupos de especialistas dominantes en un momento dado, los diseñadores de materiales, los fabricantes de los mismos, editores de guías, libros de texto, equipos de profesores organizados, etc. (Sacristán, 1995, p.37).

Es así como nos podemos aproximar a ver el(la) maestro(a) desde otra esfera, no como el(la) que es posicionado por el currículo, sino más bien como el(la) que transforma el currículo y lo lleva a su configuración en la forma que considera más pertinente. En este sentido el(la) maestro(a) ejerce su subjetivación.

Una cosa es el currículo prescrito, de acuerdo con las normas y lineamientos indicados por el M.E.N, el diseñado por la organización educativa en caso de que ya se esté haciendo; y el currículo presentado a los demás profesores que no participan directamente del diseño o que apenas llegan a la organización. El currículo que asumen los profesores, el que realmente se pone en acción como currículo vivido; el currículo realizado en sus efectos cognoscitivo, afectivo, moral, social etc. (Galeano, 2002, p. 197).

De otro lado no podemos olvidar que la relación del(la) maestro(a) con el currículo necesariamente involucra la relación entre el currículo y pedagogía desde el reconocimiento al(la) maestro(a) como poseedor de este saber pedagógico que también influye en la forma en que el(la) maestro(a) se posiciona ante políticas, teorías y prácticas educativas.

Si se recupera la pedagogía como el campo privilegiado del saber y el hacer educativo, la figura del maestro sería necesariamente revalorada y situada como

actor social fundamental en la educación. Porque el maestro es el que posee la inteligencia del proceso y de hecho se constituye en el portador y productor del saber. El currículo es la negación de esta intencionalidad natural de lo pedagógico al volverse un fenómeno invasivo, a –crítico e impositivo (Aristizabal, 2008, p. 26).

Esta forma en que la autora nombra el currículo como la negación de la intencionalidad pedagógica y, por consiguiente, la negación al(la) maestro(a) como sujeto de saber pedagógico, es lo que nos viene mostrando la historia acerca de lo que ha sucedido con el(la) maestro(a). Tal como lo describe Martínez, Noguera y Castro, hacia mediados de la década de los setenta el currículo basado en la tecnología Instruccional nos presenta un(a) maestro(a) que podría decirse asume un papel pasivo, de simple aplicador(a) de dicho currículo, que no tiene participación en la construcción y evaluación de su pertinencia; sino que es visto(a) como el indicado para operacionalizar lo que ya ha sido diseñado por instancias técnicas y directivas, evidenciándose una objetivación del(la) maestro(a). En este currículo se presentan modos de ser del(la) maestro(a), que indiscutiblemente desvaloran su quehacer, le niegan la posibilidad de producir saber, de pensar cuál es el currículo más pertinente de acuerdo con la realidad, con el contexto, con la época, que realmente parta de la pedagogía.

“En la escuela primaria la existencia de este currículo, asumió la forma de un paquete elaborado por instancias técnicas y administrativas alejadas de la Institución Escolar, y dispuesto para su aplicación y utilización operativa por parte

del maestro” (Martínez, Noguera, Castro, 2003, p. 136). Algo muy semejante, fue lo que ocurrió con la Renovación Curricular impulsada en 1984 con el Decreto 1002; el diseño de los programas curriculares, por nombrar algunas de las transformaciones que ha tenido el currículo colombiano y que nos muestran ese(a) maestro(a) reproductor.

Uno de los acontecimientos importantes en la historia de la educación que se puede nombrar como una de las luchas tenidas por los(as) maestros(as) colombianos, donde el(la) maestro(a) se posicionó de una manera distinta fue el surgimiento del Movimiento Pedagógico en la década de los 80, donde maestros(as), intelectuales, pedagogos(as), se dieron a la tarea de pensar la educación, de cuestionar los planteamientos administrativos, se constituyó en ese espacio en el que los(as) maestros(as) Colombianos se pudieron posicionar frente a su quehacer pedagógico de manera distinta a como tradicionalmente lo venían haciendo. En el Movimiento Pedagógico se evidenció un modo de resistencia que tuvo un carácter académico, de discusión, de investigación, donde los(as) maestros(as) presentaron su oposición frente al modelo de tecnología educativa operante en aquella época, desde fundamentaciones teóricas centradas en la reflexión en torno a los procesos de enseñanza y de aprendizaje, retomando la diferenciación entre pedagogía y educación y repensando el problema pedagógico y educativo del país.

El hecho de que fueran los(as) maestros(as) los(as) líderes del Movimiento Pedagógico, representa un importante logro en el sentido de que evidencia un proceso de transformación del(la) maestro(a), asumiéndosele ahora como sujeto activo, participe en la construcción y transformación de la cultura. *“El movimiento pedagógico no busca solamente la transformación de las prácticas pedagógicas en el salón, no es un movimiento por la didáctica, es un movimiento que reivindica toda la condición del maestro, como la del niño, la del joven y la de la escuela”* (Martínez y Rojas, 1984, p. 12).

Así como el Movimiento Pedagógico nos permite evidenciar otros modos de maestro(a), es probable que al escudriñar en la historia de la educación de nuestro país o quizás en nuestra cotidianidad, podamos descubrir otros modos de existencia del(la) maestro(a), que tal vez han permanecido invisibilizados, escondidos, que no se han hecho manifiestos, que aunque significativos, no han sido reconocidos, pero, logran escapar a las prescripciones legales, políticas, económicas y posicionarse como maestros(as) de un modo distinto. Entre estos están los(as) maestros(as) que aún tienen motivaciones, compromiso social, criterios propios, deseos, intereses y amor frente a su labor. Otros(as), que algunas veces se resisten a hacer lo que (las políticas educativas, los gobiernos de paso, la empresa privada, las directivas de la Institución, la comunidad) les dicen que hay que hacer y expresan su resistencia de manera abierta, a través de los sindicatos y al interior de la institución, o no tan abierta, con indiferencia, ausentismo, poco compromiso o con el silencio de la incertidumbre ante un malestar que no se sabe nombrar. Otros(as) que aún quieren empoderarse de su

quehacer pedagógico y que en esa lucha por defender su rol, por recuperar su papel en la transformación de la cultura, hacen uso de la autonomía que aún les queda, de ese espacio que aunque saturado por normas, por leyes, por decretos, por tensiones (entre lo que se puede lograr con los estudiantes y lo que los agentes externos quieren que se alcance), sigue siendo el espacio en el que aún los(as) maestros(as) pueden influir en su organización, pueden generar construcciones, reflexiones, interacciones, apropiándose de esos espacios, como el aula, la clase, el patio, donde pueden gestar cambios significativos.

Como lo plantean Aguilar, Calderón y Ospina retomando a De Certeau, *“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”* (2008, p. 11).

De igual manera Aguilar, Calderón y Ospina retomando a Foucault expresan en su trabajo 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, 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 (2008, p. 13).

Las anteriores reflexiones nos dan pistas respecto de las relaciones que se pueden establecer entre el(la) maestro(a) y el currículo, frente a los modos de existencia del(la) maestro(a) en relación a éste y las políticas que lo recortan. La anterior problematización, no se constituye sin embargo en argumentos suficientes para describir a nivel nacional cuáles han sido los modos de maestro(a) que ha configurado y reconfigurado el currículo en Colombia en el periodo de 1970 a 2002, porque obedecen más a un proceso de conceptualización del término currículo como tal, que al análisis crítico del rol del(la) maestro(a) frente a perspectivas, teorías y prácticas curriculares.

Por lo anterior, se hace necesario pensar cómo es que se instauran estos modos de existencia del(la) maestro(a), de qué manera el(la) maestro(a) se ve objetivizado(a), afirma su subjetivación o se resiste a las políticas públicas y educativas en educación, a las teorías y prácticas curriculares que en ocasiones terminan imponiendo a la educación un carácter instructivo, al servicio de la productividad, de la eficacia, la eficiencia. Indagar con detenimiento lo anterior,

posiblemente nos permita descubrir otros modos de existencia del(la) maestro(a), otros modos de ser maestro(a) distintos a los de un(a) maestro(a) ejecutor, reproductor y tal vez nos encontremos con un(a) maestro(a) participe, activo de la reconstrucción e implementación del currículo, un(a) maestro(a) que se resiste, que cuestiona y hace valorar su posición.

Al poder adentrarnos en esta búsqueda, en esta tarea de reconocimiento a los distintos modos de existencia de el(la) maestro(a), a su singularidad, a la forma en que ha pensado, evaluado y transformado el currículo estaremos contribuyendo a la escritura de la historia del(la) maestro(a) frente al currículo y en este proceso de escritura que es un proceso de pensamiento, de análisis, de crítica, se hace también un llamado a repensar su papel ante distintas reglamentaciones, lo que ha venido haciendo y lo que podría llegar a hacer si se empodera y hace uso de su subjetivación, si se resiste a ser simple aplicador(a) de lo que otros han pensado y se arriesga a construir una propuesta curricular que realmente recoja realidades, necesidades, expectativas, deseos, sueños e ilusiones de sí mismo(a) y de su comunidad; solo en esta medida podremos hablar de una propuesta curricular pertinente y en permanente proceso de aplicación, evaluación y reconstrucción, porque indiscutiblemente es más factible que un(a) maestro(a) realice este proceso de evaluación y perfeccionamiento permanente de algo que ha sido su pensar, su trabajo, que de algo que sencillamente le corresponde aplicar, no porque no trabaje con el amor, el deseo y la responsabilidad con la cual lo debe hacer; sino por todo aquello que implica los procesos de participación, el ser, el cuidado de sí, el empoderarse y sentir algo como propio, como apuesta,

como reto y permanente construcción; es decir lo que siente, vive y experimenta el(la) maestro(a) cuando actúa como sujeto de saber y poder, cuando ejerce su subjetivación.

En esta línea, esta investigación también intenta comunicar a la comunidad académica, intelectual, a investigadores la importancia del rol del(la) maestro(a) como sujeto poseedor(a) de un saber y de un conocimiento a nivel curricular, conocimiento al que cada uno(a) ha llegado de diversas maneras y posee en distintos niveles y que de igual forma se encuentra en la dispersión, en la simpleza del discurso del uno(a), o lo denso del otro, en la capacidad para leer realidades contextuales o para establecer vínculos con los actores, desde esta mirada es la invitación a ver al(la) maestro(a) no sólo como instrumento, como sujeto de investigación, como aquellos(as) de quienes necesitamos nos presten sus aulas, sus discursos, sus clases para observarlos y después decir a partir de allí lo que debería ser; lo que el(la) maestro(a) debe hacer, lo que el currículo de la escuela debe tener; sino por el contrario, mirar al(la) maestro(a) como investigador, como coinvestigador, como sujeto que tiene distintos modos de existir ante el currículo y que no está a la espera de que los intelectuales le digan lo que hay que hacer; sino que cuenta con herramientas para hacerlo y con apertura para conformar equipo con ellos. Es desde este punto de vista también, desde el que nos podemos aproximar a ver otros modos de ser maestro(a) en relación al currículo, un(a) maestro(a) autónomo(a), propositivo(a), intelectual, investigador(a), un(a) maestro(a) que lee y escribe su propia historia y a la vez la historia de sus estudiantes, su comunidad, su barrio, su ciudad, su país y que al escribirla esta

posibilitando su reflexión permanente y desde allí la repetición o transformación de la misma.

Por tanto es la invitación a que los investigadores colombianos en materia de currículo se arriesguen a realizar investigaciones que involucren directamente al maestro(a) como sujeto en permanente relación con el currículo y desde allí apostarle a verdaderas transformaciones de los currículos de nuestras escuelas, colegios y universidades, que cada vez se pueda romper la barrera existente entre teoría y práctica y al estilo de Stenhouse trabajemos involucrando realmente al maestro(a) en la cotidianidad de su escuela.

El mirar los modos de existencia del(la) maestro(a) en relación al currículo; es decir la forma en que el(la) maestro(a) lo vive, lo asume, lo experimenta, lo siente, la importancia que le da al mismo en su práctica pedagógica, se constituye en una herramienta o estrategia para acercarse a valorar otros procesos tales como: la actitud de los(las) maestros(as) frente a estrategias implementadas desde secretaria de educación tales como: procesos de recontextualización curricular de las distintas áreas, los discursos de calidad de la educación, de certificación, los procesos evaluativos, el nivel de las instituciones educativas frente a los estándares curriculares del M.E.N medido a través de pruebas SABER y pruebas ICFES. Es decir la presente investigación puede constituirse en motor de búsqueda para emprender muchas otras.

De allí, se justifica abordar esta investigación, teniendo como interrogante central el siguiente:

-¿Cómo se visibilizan modos de existencia del(la) maestro(a) en saberes¹⁷ y prácticas¹⁸ curriculares en Colombia de 1970 al 2002, en relación a procesos de subjetivación, objetivación y resistencia?

Como preguntas derivadas de la anterior se plantean las siguientes:

- ¿Cómo se visibilizan modos de existencia del(la) maestro(a) en saberes y prácticas curriculares en Colombia de 1970 al 2002, en relación a procesos de subjetivación?

-¿Cómo se visibilizan modos de existencia del(la) maestro(a) en saberes y prácticas curriculares en Colombia de 1970 al 2002, en relación a procesos de resistencia?

-¿Cómo se visibilizan modos de existencia del(la) maestro(a) en saberes y prácticas curriculares en Colombia de 1970 al 2002, en relación a procesos de objetivación?

¹⁷ “Como al analizar un saber no solamente encontramos su formación vinculada a las prácticas sociales, sino también como habíamos dicho, a las prácticas discursivas, ocupémonos ahora de analizar el saber en sus dominios más internos pero de ninguna manera desligado de la exterioridad social” (Zuluaga, 1999, p. 65).

¹⁸ “Hacemos referencia a prácticas y saberes desde la interpretación que de la arqueología del saber se hace a estos dos conceptos como objetos interdependientes, que se explican el uno al otro. “el saber está formado por la regularidad de una práctica susceptible de historiar. Un saber acoge una práctica discursiva especificada por sus objetos, sus formas de enunciación, sus conceptos y sus elecciones estratégicas [...], pero no existe saber sin una práctica [...]y toda práctica [...]puede definirse por el saber que forma” (Zuluaga, 1999, p. 66).

El querer fijar la atención en la relación del(la) maestro(a) con el currículo, en la forma en que las distintas prescripciones curriculares lo(la) han puesto a funcionar y lo(la) han posicionado de determinada manera, busca resignificar el(la) maestro(a) frente al currículo, afianzando su autonomía para que él(ella) decida qué posición tomar en la práctica pedagógica y educativa. Este trabajo en este sentido, permite a los(las) maestros(as) visibilizar cómo el currículo ha operado como un mecanismo de saber y poder que ha participado en la definición de su ser y su quehacer, posibilita al maestro(a) pensarse desde su saber pedagógico como sujeto de conocimiento capaz de transformar y posicionarse así mismo(a) frente al currículo, favorece la toma de decisiones respecto a su aplicabilidad y, pertinencia. Equivale, contrario a lo que viene sucediendo, a que sea el(la) maestro(a) el(la) que decida cómo se posiciona frente al currículo y, en la medida que sea necesario, lo construya, transforme y articule al contexto desde una lectura de él.

Al dar una mirada a los distintos saberes y prácticas curriculares centrándonos en los modos de existencia del(la) maestro(a), en la forma cómo el(la) maestro(a) funciona, como es posicionado(a) o toma posición, permite realizar análisis descriptivos del currículo y brinda a los(las) maestros(as) elementos y fundamentos para problematizar la manera en que ha venido actuando, reconociéndose a sí mismo(a) como reproductor(a) de un currículo prescrito o por

el contrario transformador(a) de dicho currículo, es decir, el(la) maestro(a) al acercarse a este trabajo, podrá leerse a sí mismo, encontrarse y verse como un maestro(a) que ejerce su subjetivación, es objetivizado(a) o se resiste.

Pensar este asunto del currículo, en cómo determina de manera marcada el quehacer del(la) maestro(a) y la forma cómo se posiciona desde su saber pedagógico ante instancias políticas, públicas, económicas del contexto internacional y nacional, puede marcar un importante acontecimiento que posibilite otros modos de ser maestro(a), puesto que el hecho de que los(las) maestros(as) reconozcan lo mucho que puede movilizar el currículo, se constituye en un camino más que abrirá puertas hacia la visibilización de esos otros rostros de maestros(as) que se posicionan, participan, se movilizan, luchan, se resisten, hacen política, producen conocimiento y generan transformaciones en sus prácticas, que trascienden incluso a las instituciones. La presente investigación puede ser otro de los caminos que nos permita seguir viendo esos modos distintos de ser maestro(a) que recordamos del movimiento pedagógico, de la expedición pedagógica, de las redes de maestros(as), que han marcado de manera significativa las distintas décadas de la educación en Colombia.

OBJETIVOS

Objetivo General:

-Describir modos de existencia del(la) maestro(a) en saberes y prácticas curriculares en Colombia de 1970 al 2002, en relación a procesos de subjetivación, objetivación y resistencia.

Objetivos Específicos:

-Develar cómo se manifiestan en los modos de existencia del(la) maestro(a) en saberes y prácticas curriculares procesos de subjetivación.

-Analizar cómo se evidencian en los modos de existencia del(la) maestro(a) en relación a saberes y prácticas curriculares procesos de resistencia.

-Visibilizar en los modos de existencia del(la) maestro(a) en saberes y prácticas curriculares procesos de objetivación.

APROXIMACIÓN METODOLÓGICA

Este trabajo se abordó metodológicamente mediante un enfoque de investigación crítico social y a través de una perspectiva de investigación histórico educativa que se fundamenta en la caja de herramientas de Foucault¹⁹ y los desarrollos que de esta realiza para el campo pedagógico el GHPPC a partir de la historia de prácticas y saberes.

Esta investigación histórica educativa que ha sido desarrollada por el GHPPC a través de la comprensión de planteamientos presentados en varias obras de Foucault (caja de herramientas de Foucault) y que nosotros ubicamos principalmente en la Arqueología del saber y las apropiaciones que el grupo ha construido en obras como Pedagogía e Historia de Olga Lucía Zuluaga, obras que nos permitieron abordar el problema de investigación teniendo en cuenta las instituciones, los sujetos y los discursos que aparecen en el archivo pedagógico, la forma en que estos se ven relacionados y como estas relaciones producen o reproducen estrategias, conceptos, objetos que ordenan, ponen a funcionar,

¹⁹“Entendemos como caja de herramientas de Foucault, como un conjunto de nociones, conceptos...” Las herramientas conceptuales y metodológicas se encuentran en obras de Michel Foucault como la Arqueología del Saber, la Historia de la Sexualidad, Vigilar y Castigar y el Nacimiento de la Clínica. con la que es posible reconstruir prácticas discursivas y mediante ellas saberes. Ella en tanto que lugar y espacio en que se hallan un conjunto de dichos útiles para el trabajo de descripción y análisis del discurso, implica su apropiación, para su uso y manejo, en la indagación de la disposición, funcionamiento y transformación {...}” (Ossa, Arley en documento: Fundamentos nocionales básicos, propios de la caja de herramientas Foucault, apropiados para el desarrollo de la investigación).

transforman, generan tensiones, luchas, resistencias y en cierto sentido pueden generar unos modos de existencia del(la) maestro(a) ante el currículo que afirman o no su subjetivación. El archivo (la multiplicidad de documentos) se constituye para esta metodología de investigación en lo que para la investigación cualitativa son: las entrevistas, las observaciones, los estudios de caso o para la cuantitativa las encuestas, los experimentos; es decir se constituye en aquello que arroja la información o como tradicionalmente se ha llamado sería “la muestra”.

Para Foucault (1977) el archivo es aquello que marca lo que puede ser dicho, lo que reglamenta la presencia o no de enunciados, acontecimientos, discursos, pero principalmente lo que hace *“que todas esas cosas dichas no se amontonen indefinidamente en una multitud amorfa, ni se inscriban tampoco en una linealidad sin ruptura, y o desaparezcan al azar sólo de accidentes externos; sino que se agrupen en figuras distintas, se compongan las unas con las otras según relaciones múltiples, se mantengan o se esfumen según regularidades específicas”* (Foucault, 1977, p.220); es decir de manera concreta para esta investigación es el que permitió dar cuenta, describir, reescribir las formas de existencia del(la) maestro(a) en relación al currículo en el periodo estudiado.

Desde el enfoque crítico social y los planteamientos Foucaultianos se propone un acercamiento distinto a la historia, al modo tradicional en el que ésta se ha mirado. Desde dichos marcos se propone ver las cosas desde una mirada más crítica, evitando caer y quedarse en el asombro por los acontecimientos pasados, se

invita a profundizar en las múltiples lecturas que de un suceso se puede hacer, para someter los discursos a un análisis y procurar el que éstos se constituyan en posibilidad de transformar realidades.

Lo que la teoría crítica suministra a los teóricos educativos es un modo de crítica y un lenguaje de oposición que extienda el concepto de lo político no sólo en las relaciones sociales mundanas sino en las mismas necesidades y sensibilidades que forman la personalidad y la psique. Los logros de los teóricos críticos consisten en su rechazo a abandonar la dialéctica de la acción y la estructura, esto es, lo ilimitado de la historia y el desarrollo de perspectivas teóricas que seriamente tratan la afirmación de que la historia puede ser cambiada. Que el potencial para la transformación radical existe (Giroux, 2008, p. 24).

En tal sentido para Giroux (1991), la *“historia ya no puede ser simplemente monolítica, neutral, una imparable marcha de progreso, sino que debe convertirse en un recurso para que muchos grupos reclamen formas de identidad, un sentido de sí mismos como acción humana en el proceso de hacer la historia, en lugar de simplemente recibirla”*.

Para construir esta nueva historia es condición inaplazable mantener una actitud crítica frente al archivo, con el propósito de detectar las condiciones en que el(la)

maestro(a) se posiciona o es posicionado por el currículo. *“Se trata ahora de detectar la incidencia de las interrupciones. Interrupciones cuyo estatuto y naturaleza son muy diversos”* (Foucault, 1977, p. 5). Se trata de detectar las discontinuidades, los riesgos, los obstáculos que se presentan entre los objetos, los sujetos, las instituciones, los saberes, las prácticas y, desde esta perspectiva, hacer visibles las problematizaciones que se han instaurado en la relación del(la) maestro(a) con el currículo en un determinado momento histórico, aspectos que en la historia tradicional quizás eran borrados porque se buscaba la continuidad de los acontecimientos; ahora la discontinuidad se convierte en ese elemento estratégico que es tanto un instrumento como un objeto de investigación porque no sólo se constituye en una herramienta a través de la cual ir al archivo, a los documentos, a la historia en sí para analizarla, ver la ruptura, los cambios, las transformaciones, o lo que permanece; sino que también en sí misma puede presentar asuntos a ser problematizados o nuevos sujetos, instituciones y discursos a ser investigados, porque ella en sí misma posee su propia historia.

En la anterior perspectiva Foucault expresa:

Uno de los rasgos más esenciales de la historia nueva es sin duda ese desplazamiento de lo discontinuo: su paso del obstáculo a la práctica; su integración en el discurso del historiador, en el que no desempeña ya el papel de una fatalidad exterior que hay que reducir, sino de un concepto operatorio

que se utiliza, deja de ser el negativo de la lectura histórica, para convertirse en el elemento positivo que determina su objeto y la validez de su análisis (Foucault 1977, p. 14).

Para la problematización crítica del objeto de saber maestro(a) con relación al currículo y la construcción de esta nueva historia, se emplearon herramientas de carácter arqueológico, entendida la arqueología no como algo que incita a la búsqueda de los inicios, del surgimiento, del renacer de algo; sino que propone la descripción del objeto de estudio a partir de lo que puede ser leído, de las relaciones que se establecen, de lo que se reescribe tomando como partida el archivo. La arqueología *“Designa el tema general de una descripción que interroga lo ya dicho al nivel de su existencia: de la función enunciativa que se ejerce en él, de la formación discursiva a que pertenece, del sistema general de archivo de que depende. La arqueología describe los discursos como prácticas especificadas en el elemento del archivo”* (Foucault, 1977, p. 223).

Según los planteamientos de Olga Lucía Zuluaga (1999, pp. 29-35) para realizar un buen trabajo arqueológico se han de tener en cuenta cuatro elementos fundamentales que no sólo no son incompatibles sino que se requieren unos a otros; dichos elementos han de llevar al investigador(a) a mirar las condiciones de existencia de su objeto de investigación, los elementos y demás objetos con los que coexiste, se relaciona, es modificado o se conserva, los enunciados en los

que aparece de manera dispersa, los conceptos que lo definen, las prácticas que lo han determinado.

Tratándose de un objeto histórico-múltiple, el discurso de las prácticas en las cuales ha tenido su existencia, es también múltiple, de ahí la pluralidad de documentos que registran el acontecer histórico de esa práctica. Una práctica de un saber se encuentra dispersa en los registros que la han normatizado, en los que la han enunciado bajo modalidades justificatorias o explicativas, en los que le han dado existencia operativa, en los que la han controlado, en los que la han textualizado (Zuluaga, 1999, p. 18).

Por lo tanto este proceso de indagación por los modos de maestro(a) que ha generado el currículo en Colombia en el periodo de 1970 a 2002, se realizó como ya fue mencionado a través del trabajo en el archivo, en la revisión de multiplicidad de documentos, entendiendo como documentos: libros, revistas, leyes, decretos; es decir los archivos que de una u otra manera aportaron a consolidar el objeto de investigación, al reconocimiento de la relación maestro(a) – currículo y, por consiguiente, a la formación del discurso sobre los modos de ser maestro(a) que éste ha generado. Entre los documentos se tuvo en cuenta tanto la bibliografía nacional como internacional, reconociendo que la educación colombiana ha tenido gran influencia de organismos, políticas y tratados internacionales que se han relacionado con la configuración de la educación y han definido de manera directa o indirecta el papel de los(las) maestros(as).

Para el caso de esta investigación los documentos que consolidaron el archivo pedagógico se agruparon en las siguientes unidades documentales:

-Documentos oficiales y legislación: Leyes, decretos, resoluciones, planes y proyectos del M.E.N que confluyen en el periodo de estudio, revisando de manera minuciosa 15 de estos en lo referente a currículo y maestro.

- Revistas: Entre las revistas que constituyeron el archivo pedagógico están La Revista Educación y Cultura, La Revista Acción Pedagógica, La Revista Archipiélago, La revista Magisterio, La revista Colombiana de Educación y Cuadernos de Pedagogía, aclarando que hubo un mayor análisis de ejemplares correspondientes a la revista Educación y Cultura, puesto que en el tratamiento de los documentos y consolidación del archivo unos van llevando a otros y esta revista fue presentando mayor información respecto a nuestro objeto de investigación maestro(a) currículo. (Analizando un total de 34 números de la revista).

- Autores Representativos: se tuvo en cuenta curriculistas como: Gimeno Sacristán, Contreras, Goodson, Grundy, Kemmis, Lundgren, Magendzo, Donoso, Posner, Stenhouse, Torres, Tyler, Díaz; pedagogos, maestros y/o investigadores como: Zuluaga, Echeverri, Giraldo, Mockus, Vasco, Ossa, Quiceno, Rodríguez, Aristizábal, Castro, Galeano, Lafrancesco, López, Martínez, Noguera, filósofos como: Foucault, Guatari, Sabato, Larrosa,

Scott, teóricos críticos como: Giroux, que desde sus planteamientos teóricos apuntaban a las temáticas directrices maestro, currículo y a al rastreo de los conceptos lentes: subjetivación, objetivación, resistencia; así como aportes en relación a la teoría crítica de la educación, la arqueología y la historia de prácticas y saberes.

Documentos que confluyen con el periodo de estudio y que siguiendo la regla de consolidación del archivo pedagógico como ya fue dicho un documento nos llevaba a otro y este a otro, ellos en sí mismo van consolidando un cuerpo documental, tal como lo plantea Foucault (1977) *“no nos es posible describir nuestro propio archivo, ya que es en el interior de sus reglas donde hablamos, ya que es él quien da a lo que podemos decir- y a sí mismo, objeto de nuestro discurso- sus modos de aparición, sus formas de existencia y de coexistencia, su sistema de acumulación de historicidad y de desaparición. En su totalidad el archivo no es descriptible y es incontorneable en su actualidad. (p.221);* lo cual es favorable por un lado para la conformación del mismo, el establecimiento de relaciones, la agrupación de los enunciados de acuerdo a los objetos maestro(a)-currículo (en las distintas formas en que puede ser nombrado) y los conceptos lentes objetivación, subjetivación o resistencia (también asociados a términos como autonomía, heteronomía, luchas, reproductor, ejecutor, participante, tensiones), pero de otro lado presenta la imposibilidad de decirlo todo y de pretender agotar el archivo y de esta misma forma hace la salvedad

Foucault(1977) al plantear *“es evidente que no puede describirse exhaustivamente el archivo de una sociedad, de una cultura o de una civilización; ni aún sin duda el archivo de toda una época”* (pág. 221).

El acercamiento a los distintos documentos implicó un trabajo lento y minucioso, escudriñando en cada uno de ellos, para detectar los acontecimientos, las rupturas, los riesgos en los cuales está inmerso el objeto macro de investigación. Demandando de igual manera, un acercamiento con respeto, sin pretender cambiar lo dicho; se emplearon los documentos como las herramientas que posibilitaron reorganizar la información con el propósito de escribir algo distinto a partir de la reescritura de los mismos.

Una construcción [...] debe reposar sobre el respeto absoluto de los datos históricos tal y como son elaborados por los historiadores. En este sentido es refutable por el conocimiento histórico, ya que no se ve en nombre de qué legitimidad un historiador podría pretender decir más sobre el pasado (cuando en general, sabe menos). Por el contrario puede permitirse reordenar el material histórico en función de la lista de cuestiones actuales que llevan hacia el pasado. Construye así otro relato con las mismas piezas (Castel, 2001, p. 73).

Este proceso investigativo siguió los pasos metodológicos descritos por Olga Lucia Zuluaga en su libro Pedagogía e Historia (1999, pp. 183-186), en el cual se propone una serie de etapas para realizar el análisis de los documentos que fue la técnica empleada para la recolección de la información, apoyada en la ficha temática como instrumento y de esta manera poder constituir el objeto de estudio problematizado en la investigación.

Momentos en el desarrollo de la Investigación:

-Etapas de instrumentación de registros discursivos: en ella se localizaron y recolectaron los campos documentales pertinentes al problema de investigación; es decir de manera muy general se inicio el proceso de búsqueda en el archivo, teniendo como temas generales maestro y currículo.

-Etapas de prelectura de registros: se realizó una exploración preliminar de los documentos como indicadores de regularidades temáticas discontinuas en cuanto a prácticas, discursos y saberes en relación al maestro(a) y el currículo preguntándonos por los modos de ser maestro(a) que en esta relación emergía y la correspondencia de estos modos de ser maestro(a) con una u otra tendencia curricular.

-Etapas de tematización de registros: a “manera de “análisis de contenido” se fraccionaron los contenidos en las temáticas que ellos presentan internamente y se agruparon por categorías o temáticas. Entre las categorías que emergieron tenemos: currículo técnico, currículo práctico, currículo crítico así como los modos de existencia del maestro subjetivizado, objetivizado o resistiendo.

-Etapa de temáticas directrices: A partir de las categorías emergentes en la tematización de registros, la ubicación de estas a nivel histórico en el periodo de 1970 a 2002 como comprobación de las condiciones de existencia de las mismas en la práctica, se reafirmaron como temáticas directrices currículo técnico, currículo práctico, currículo crítico, y maestro subjetivizado, maestro objetivizado, maestro resistiendo.

-Etapa de establecimiento de sistemas descriptibles: Al cruzar los documentos ya tematizados según las categorías o temáticas directrices establecidas, con el periodo de estudio (1970-2002), emergieron hitos o discontinuidades que posibilitaron realizar nuevos cruces y generar agrupaciones en las que coexisten el currículo y los modos de ser maestro(a) en acontecimientos históricos que para nuestro objeto de estudio resultan relevantes tales como Reforma Curricular, Renovación curricular, Movimiento Pedagógico, Reforma y Contrarreforma Educativa.

-Etapa de establecimiento de agrupaciones o cortes históricos: De acuerdo a la relaciones entre sujetos, instituciones y discursos a los entrecruzamientos e hitos significativos que aparecieron en el periodo de estudio(Reforma Curricular, Renovación curricular, Movimiento Pedagógico, Reforma y Contrarreforma Educativa). Se procedió a la agrupación de los ítems para la descripción final en los distintos capítulos; agrupación que tal como lo plantea Zuluaga (1999) *“superan las divisiones por autor o por períodos cronológicos lineales y se refieren concretamente a la interioridad de las relaciones”*; tal como aparecen organizada en los capítulos y las temáticas que conforman cada uno de ellos.

Este proceso de escritura o reescritura desde la arqueología no pretende interpretar, buscar casualidades, ni hacer juicios, se trata más bien de dejar ver, de mostrar, de dibujar a través del texto lo que aparece en la relación maestro(a) currículo, los modos de ser maestro(a) que emergieron en el periodo de estudio y a partir de allí poder provocar otras miradas desde las tensiones, las fugas, la fragua.

Por último, es importante aclarar que estas etapas no se desarrollaron de manera secuencial, ellas se van integrando, agrupando para efectos de una lectura y escritura metódica sobre la información y los enunciados encontrados que permiten consolidar el objeto de investigación “modos de existencia del(la) maestro(a) en relación al currículo”; es decir el proceso de lectura y escritura se vivió a la par, en ocasiones con mayor intensidad uno que otro, pero acompañados permanentemente.

El trabajo se desarrolla a partir de varios componentes. Un primer aparte introductorio en el que se hace una descripción del asunto que se va a estudiar, se conceptualizan los conceptos básicos a trabajar, se presenta el planteamiento y formulación del problema, los objetivos y la aproximación metodológica.

En el primer capítulo abordamos estos conceptos lentes: currículo, maestro(a), subjetivación, objetivación, resistencia, con el propósito de profundizar en su comprensión, dar claridad respecto a cómo son asumidos para efectos de esta investigación. Visualizar a razón de qué el planteamiento respecto a que el currículo genera modos distintos de ser maestro(a) o que por el contrario el(la) maestro(a) desde su posicionamiento, su valoración, su autonomía, y a partir del ejercicio del poder, del uso de tecnologías del yo, puede transformar los planteamientos dados por instancias administrativas.

El tránsito por las perspectivas curriculares técnica, práctica y crítica, por sus teóricos e investigadores, que allí se hace evidente, propicia visualizar desde los postulados de cada una de ellas cómo se posiciona el(la) maestro(a), cual es el rol que desempeña desde el momento en que es pensado el currículo hasta que es llevado al aula de clase. Si realmente hay una participación en su construcción o si por el contrario, obedece a una planificación realizada por instancias administrativas y que el(la) maestro(a) ejecuta. En fin, la mirada a estas perspectivas curriculares posibilita no sólo ir categorizando cómo ha funcionado el currículo y el(la) maestro(a) en relación a este, en nuestro país, en el período de estudio (1970-2002) sino también mostrar cómo ciertas perspectivas curriculares se aproximan más a la producción de maestros(as) heterónomos y otras le apuestan a la autonomía del(la) maestro(a) y a la construcción de currículos pertinentes.

En el segundo capítulo se hace un recorrido por el periodo del 70 al 84, el cual está cruzado por la influencia que tuvieron países como Estados Unidos y organismos internacionales en nuestro país en sus aspectos económicos, políticos y educativos a través de la introducción de la Tecnología Educativa así como la forma en que ésta se hizo explícita en las distintas reformas que se implementaron desde el Ministerio de Educación Nacional principalmente en la reforma curricular reglamentada con el Decreto 1419 de 1978 y la Renovación Curricular a través del Decreto 1002 de 1984.

Este recorrido permite visualizar tensiones en el sujeto maestro(a) frente al currículo, una tendencia fuerte hacia la objetivación del(la) maestro(a), pero también la emergencia de la resistencia frente a las disposiciones administrativas que pretendían arrebatarle su saber pedagógico. En esta línea se aborda el surgimiento del Movimiento Pedagógico como estrategia política, intelectual y pedagógica naciente de un grupo de maestros(as) y que se consolida entre otras cosas como debate frente al currículo técnico que para la época estaba en todo su auge en nuestro país.

En el tercer capítulo se aborda la relación maestro(a) currículo ante las reformas de la década del 90 y 2000, periodo en el cual se generaron gran cantidad de leyes y decretos que transformaron de manera sustancial y en un lapso de tiempo

muy corto, las disposiciones curriculares y educativas del país y por consiguiente, el(la) maestro(a) se ve sometido a una lucha permanente entre la autonomía y la heteronomía.

CAPITULO I

MAESTRO(A), CURRÍCULO Y TECNOLOGÍAS

Este capítulo pretende dar cuenta de la forma en que opera el currículo como tecnología de poder, de la manera en que los sujetos, en este caso el(la) maestro(a), puede hacer uso de tecnologías del yo que les permiten ejercer su autonomía, posicionarse desde su ser y su saber, para realizar desplazamientos de la objetivación a la subjetivación, mediante ejercicios de resistencia. De igual forma se hace una aproximación a algunas perspectivas curriculares que permiten visibilizar distintos modos de ser maestro(a).

1.1 EL(LA) MAESTRO(A) ENTRE TECNOLOGÍAS DEL YO Y TECNOLOGÍAS DE PODER.

El(la) maestro(a) ha existido de distintas maneras, ha sido nombrado(a) de diversas formas y se le han encomendado funciones diferentes, como aquellas que lo(a) ubican en un lugar de valoración como profesional de la educación hasta otras en que es instrumentalizado(a). Las formas en que el(la) maestro(a) ha sido nombrado, ha existido y ha funcionado obedecen a un sinnúmero de aspectos que tienen que ver consigo mismo(a), con la manera de verse, de posicionarse ante el mundo, pero también son correspondientes con la forma como funciona la

sociedad, lo político, lo social, lo económico, lo educativo, el currículum, las políticas públicas y educativas. Todos estos aspectos que en su interrelación van constituyendo unos modos de ser maestro(a), unos cuerpos, unos rostros de maestro(a) que nos permiten leer el mundo, la realidad, la cotidianidad, las luchas, las tensiones, las resistencias, las posibilidades, los deseos, los sueños, las pesadillas en que se debate el(la) maestro(a).

Así como en el(la) maestro(a) se puede leer de cierto modo la historia, las transformaciones de la sociedad, las tensiones, las crisis, hay otro elemento, el *currículo* o las teorías curriculares que analizadas críticamente, permiten también hacer una lectura histórica de la manera como han operado tendencias e intereses políticos y sociales; en la configuración de la sociedad, de los sujetos, lo que ha significado la educación para el Estado, cómo a través de la educación y, de manera específica, a través de la escuela, se ha pretendido formar sujetos en perspectiva estratégica. Las *“teorías del currículum son teorías sociales, no sólo en el sentido de que reflejan la historia de las sociedades en las que aparecen, sino también en el de que encierran ideas sobre el cambio social y, en particular, sobre el papel de la educación en la reproducción y transformación de la sociedad”* (Kemmis, 1993, p. 45).

Mirar al(la) maestro(a) en su totalidad, en su práctica, en su quehacer, en la forma cómo concibe la educación, cómo ve a sus estudiantes, cómo se posiciona frente

a las políticas educativas, cómo las aplica, es mirar también el currículo, es darse cuenta de las perspectivas curriculares que tiene presente en su práctica pedagógica²⁰, así él(ella) no las haga conscientes. De igual manera mirar las perspectivas curriculares que hegemonizan o no en determinado período la educación, implica ver al maestro(a), porque quién más sino el(la) maestro(a) para aplicarlas o transformarlas.

Desde este punto de vista se ha de reconocer que ambas, maestro(a) y currículo, están en permanente relación y que esta relación puede ser instrumental, limitante, enriquecedora, transformadora, emancipadora, tensionante, dependiendo de la perspectiva curricular a la que hagamos referencia y de la manera como el(la) maestro(a) se posiciona desde el ejercicio de su autonomía o es posicionado por la norma, la ley, las políticas frente a la misma, ya sea como sujeto de saber con posibilidad de intervenir, de cuestionar, de criticar, de construir o, por el contrario, como instrumento, como medio, como canal para hacer efectivo lo propuesto por otras instancias políticas y educativas para quienes poco o nada importa el pensar del(la) maestro(a) y su participación.

²⁰ "Práctica Pedagógica, noción metodológica que designa: 1. Los modelos pedagógicos tanto teóricos como prácticos utilizados en los diferentes niveles de la enseñanza. 2. Una pluralidad de conceptos pertenecientes a campos heterogéneos de conocimientos retomados y aplicados por la pedagogía. 3. Las formas de funcionamiento de los discursos en las instituciones educativas donde se realizan prácticas pedagógicas. 4. Las características sociales adquiridas por la práctica pedagógica en las instituciones educativas de una sociedad dada que asigna unas funciones a los sujetos de esa. 5. Las prácticas de enseñanza en diferentes espacios sociales, mediante elementos de saber pedagógico" (Zuluaga, 1999, p. 147).

Retomando una de las concepciones o códigos sobre el currículo planteadas por Lundgren (1992, pp. 20-22) se evidencia este carácter histórico que en algunos momentos se confiere al currículo, como elemento que no sólo se configura a partir de lo que acontece en la sociedad sino también como medio a través del cual ciertos grupos han influido en la reproducción de la sociedad, enmarcando la educación en un proceso instructivo de sujetos al servicio de la productividad, la eficiencia y la eficacia. *“Más bien, el currículum es un producto de la historia humana y social, y un medio a través del cual los grupos poderosos han ejercido una influencia muy significativa sobre los procesos de reproducción de la sociedad, incidiendo y quizás controlando, los procesos mediante los cuales eran y son educados los jóvenes”* (Kemmis, 1993 p. 42).

En este contexto se hace necesario preguntarnos: ¿el(la) maestro(a) qué función juega aquí?, ¿se convierte también en instrumento a través del cual se reproducen los intereses estratégicos?, ¿está en la posibilidad de crear formas de intervenir dichas perspectivas curriculares, de transformarlas?

En varios apartes de este escrito hemos hecho referencia a la forma como se ve el(la) maestro(a), a cómo funciona, a los modos de ser maestro(a) en relación a su práctica pedagógica y de manera particular a los modos de ser maestro(a) con relación al currículo. Esta pregunta es algo que no implica simplemente un asunto pragmático sino que es algo que también tiene que ver con la formación del sujeto, con el cómo el sujeto se piensa, se interroga, se cuestiona, cómo actúa

frente a las distintas disposiciones internas o externas; si las analiza o no. Implica la autorreflexión, el autoconocimiento; aspectos que han sido problematizados por varios autores como relación del sujeto consigo mismo²¹. Al respecto (Larrosa, 1995, p. 264) plantea:

En el vocabulario pedagógico, ese conjunto de palabras amplio, indeterminado, heterogéneo y compuesto por la recontextualización y el entrecruzamiento de regímenes discursivos diversos, se utilizan muchos términos que implican algún tipo de relación del sujeto consigo mismo. Algunos ejemplos podrían ser “autoconocimiento”, “autoestima”, “autocontrol”, “autoconfianza”, “autonomía”, “autorregulación”, “autodisciplina”. [...] todos esos términos se consideran como antropológicamente relevantes en tanto que designan componentes que están más o menos implícitos en lo que para nosotros significa ser humano: ser una “persona”, un “sujeto” o un “yo”. Como si la posibilidad de algún tipo de relación reflexiva de uno consigo mismo, el poder tener una cierta conciencia de sí y el poder hacer ciertas cosas con uno mismo, definiera nada más y nada menos que el ser mismo de lo humano.

²¹ Esta relación del sujeto consigo mismo fue nombrada por Foucault como experiencia de sí.

Esta manera como el sujeto se ve a sí mismo, se autorreconoce, influye de forma determinante en la manera de comportarse, de dirigirse a los otros(as) y de entablar relaciones con ellos(as); influye en el modo como el(la) maestro(a) en determinado momento toma posición frente a disposiciones del orden jurídico-político, en las que se ve implicado.

En este sentido es importante preguntarnos por el cómo es que ocurren o no estas experiencias de sí del sujeto consigo mismo, o qué aspectos pueden posibilitar o no una experiencia de sí en el(la) maestro(a).

La experiencia de sí, no es algo que se le atribuya a una experiencia extraordinaria, o fuera de la cotidianidad, más bien ésta se inscribe en lo que acontece en la vida diaria, en la relación que se da entre discursos, saberes y prácticas, en las experiencias pedagógicas que va viviendo el(la) maestro(a), en la permanente relación entre la historia, la cultura, la forma en que el(la) maestro(a) asume los distintos aspectos a los que a diario se ve enfrentado. *“La misma experiencia de sí no es sino el resultado de un complejo proceso histórico de fabricación en el que se entrecruzan los discursos que definen la verdad del sujeto, las prácticas que regulan su comportamiento y las formas de subjetividad en las que se constituye su propia interioridad”* (Larrosa, 1995, p. 270).

Desde estos planteamientos, la educación como proceso en el que convergen culturas, ideologías, intereses, deseos, en el que se experimenta la regulación de comportamientos y cada persona va constituyendo su ser, es también un proceso en el que se puede o no generar experiencias de sí, dependiendo de la manera como es mirado el sujeto y los intereses que están puestos en dicha formación. Ejemplos de estos fenómenos de disciplinamiento, regulación y control los encontramos en los textos: “*Posdata* sobre las sociedades de control” y “Genealogía del racismo” de Deleuze, (1991) y Foucault, (1996), respectivamente. En estos se puede visualizar entre otras cosas como los sujetos siempre han estado de cierta manera, sometidos, regularizados, objetivizados. A través de la historia se han presentado cambios y transformaciones parciales en la manera de ejercer la disciplina y el control, como aspectos que no han desaparecido; se ha dado es una especie de mutación en los conceptos y en la manera en que los mismos son interpretados, asumidos y puestos en funcionamiento por los sujetos, las instituciones, la sociedad o el Estado. Transformaciones que más que posibilitar el ejercicio de la autonomía, la libertad, los procesos de subjetivación por parte del sujeto, conducen de cierto modo a perpetuar relaciones de poder, de dominación, de objetivación.

Se presenta en la anterior perspectiva todo un proceso con el individuo desde el momento en que es disciplinado por la institución de manera individual, regulado en la población, normalizado en la sociedad hasta llegar a la propia autorregulación.

La sociedad disciplinaria hacia el siglo XVII, caracterizada como la sociedad de los encierros, presenta como su nombre lo indica, espacios cerrados tales como la familia, la escuela, la fábrica, el hospital, la cárcel, como escenarios por excelencia para disciplinar, para moldear. En las sociedades disciplinarias el poder está representado en las instituciones, son ellas quienes ejercen el poder sobre los individuos, así a manera de ejemplo, la fábrica hacía de los obreros un cuerpo al que podía vigilar y castigar en función de la producción; el patrón miraba al individuo, pero a la vez miraba y vigilaba a la masa (Deleuze, 1991, p. 1).

En esta manera en que se describe cómo la fábrica ejercía el poder sobre los individuos en función de su producción, *“los trabajadores se convierten en apéndices del proceso de producción. Atrapados en la red de la administración, son relativamente pasivos, obedientes y trabajan duro”* (Apple, 1994, p. 84), se ve de esta manera un sujeto instrumentalizado, objetivado, utilizado en función del alcance de unos propósitos, donde más importaba la mano de obra, la técnica que desempeñara para hacer de la fabricación un proceso más eficiente.

En ésta línea Foucault, (1996, p. 10) plantea: *“La disciplina es un dispositivo cuyo objeto es el cuerpo²² y su lugar de construcción la institución. Es la anátomo-*

²²“se ven aparecer técnicas de poder centradas especialmente en el cuerpo, en el cuerpo individual. Se trata de aquellos procedimientos mediante los cuales se aseguraba la distribución espacial de los cuerpos individuales (su separación, su alineamiento, su subdivisión y su vigilancia) y la organización -alrededor de estos cuerpos- de todo un campo de visibilidad. Se trata, aparte, de todas las técnicas gracias a las cuales se cuidaba a los cuerpos y se procuraba aumentar su fuerza útil a través del trabajo, el adiestramiento, etc. Se trata, por fin, de las técnicas de racionalización y de economía (en sentido estricto) de un poder que debía aplicarse del modo menos dispendioso posible, por medio de todo un sistema de vigilancia, de jerarquía, de

política de los cuerpos organizada en cuarteles, fábricas, hospitales, asilos, escuelas y prisiones". En este sentido se aplicaba la disciplina sobre el cuerpo individualizado, asunto que después hacia el siglo XVIII es reemplazado por una nueva tecnología que entra a regular la vida de los hombres de manera masificada y el control ya no es algo que sólo involucra procesos de producción sino que se empieza a regular la totalidad de la vida del hombre.

A diferencia de lo que sucede con las disciplinas, no hay un adiestramiento individual producido mediante un trabajo sobre el cuerpo como tal. No se toma al individuo en detalle. Por el contrario, se actúa, por medio de mecanismos globales, para obtener estados totales de equilibrio, de regularidad. El problema es tomar en gestión la vida, los procesos biológicos del hombre-especie, y asegurar no tanto su disciplina como su regulación (Foucault, 1996, p. 199).

Este mismo autor nos presenta la sociedad de normalización como aquella que permite integrar la disciplina y la regulación a través de la norma. La norma incluye al individuo que se quiere disciplinar como a la población que se quiere regularizar. Durante el siglo XIX la totalidad de la vida estuvo controlada a través de la sociedad de la normalización²³.

inspección, de escritura, de relaciones. En suma: de toda esa tecnología que podemos llamar tecnología disciplinaria del trabajo y que se instaura desde fines del siglo XII" (Foucault, 1996, p. 195).

²³ "De un modo más general, se puede decir que el elemento que circulará de lo disciplinario a lo regulador, que se aplicará al cuerpo y a la población y permitirá controlar el orden disciplinario del cuerpo y los hechos aleatorios de una multiplicidad, será la norma. La norma es lo que puede aplicarse tanto al cuerpo que se

Como nos muestra este breve recorrido por las formas en que ha operado los procesos de disciplinamiento, regulación y normalización se percibe poco favorable el escenario para el ejercicio de la experiencia de sí por parte del sujeto²⁴, entendiéndose que esta experiencia de sí requiere por parte del sujeto volverse sobre sí mismo para verse, cuestionarse, analizarse. *“La experiencia de sí, históricamente constituida, es aquello respecto a lo que el sujeto se da su ser propio cuando se observa, se descifra, se interpreta, se describe, se juzga, se narra, se domina, cuando hace determinadas cosas consigo mismo, etc...”*(Larrosa, 1995, p. 270).

En este sentido desde el reconocimiento de la educación, de la pedagogía, de la experiencia y de la práctica como instancias en las que se puede dar experiencia de sí por parte del sujeto y sin olvidar el carácter ideológico que en algún momento de la historia se ha otorgado al currículo como reproductor de las sociedades,

quiere disciplinar como a la población que se quiere regularizar. La sociedad de normalización no es pues, dadas estas condiciones, una especie de sociedad disciplinaria generalizada, cuyas instituciones disciplinarias se habrían difundido hasta recubrir todo el espacio disponible. Esta es sólo una primera interpretación, e insuficiente, de la idea de sociedad de normalización. Esta es, en cambio, una sociedad donde se entrecruzan, según una articulación ortogonal, la norma de la disciplina y la norma de la regulación. Decir que el poder se apoderó de la vida, o por lo menos, que durante el siglo XIX tomó a su cargo la vida, equivale a decir que llegó a ocupar toda la superficie que se extiende de lo orgánico a lo biológico, del cuerpo a la población, a través del doble juego de las tecnologías de la disciplina y de las tecnologías de regulación (Foucault, 1996, p. 204).

²⁴ “En este contexto, la educación era analizada como una práctica disciplinaria de normalización, y control social. Las prácticas educativas eran consideradas como un conjunto de dispositivos orientados a la producción de los sujetos mediante ciertas tecnologías de clasificación y división tanto entre individuos como en el interior de los individuos. La producción pedagógica del sujeto estaba remitida a procedimientos de objetivación, metaforizados con el panoptismo, y entre los que el “examen” tenía una posición privilegiada” (Larrosa, 1995:284).

retomemos la pregunta por el(la) maestro(a) y pensemos cómo el(la) maestro(a) desde su ser, su quehacer, sus vivencias, sus prácticas, la relación con el currículo, con las políticas educativas y con su autoformación, puede o no constituirse en sujeto de sí, teniendo además presente que la constitución de la experiencia de sí implica una relación con el poder y la manera en que en determinado momento este es ejercido por unos(as) y otros(as).

Foucault, retoma este asunto de la experiencia de sí desde las tecnologías del yo, aunque él menciona cuatro tipos de estas tecnologías, son realmente dos las que considero están en relación con aquellos modos de maestro(a) que puede leerse en el dúo maestro(a) currículo. Una de ellas son las tecnologías de poder *“que determinan la conducta de los individuos, los someten a cierto tipo de fines o de dominación, y consisten en una objetivación del sujeto”* y la otra tecnologías del yo, que permiten *“a los individuos efectuar, por cuenta propia o con ayuda de otros, cierto número de operaciones sobre su cuerpo y su alma, pensamientos, conducta, o cualquier otra forma de ser obteniendo así una transformación sobre sí mismos con el fin de alcanzar cierto estado de felicidad, pureza, sabiduría o inmortalidad”* (1990, p. 48).

La primera de estas tecnologías, la tecnología del poder, es aquella que asocio con el estado de dominación, de sometimiento, de instrumentalización, en el que se puede encontrar el sujeto; como lo menciona Foucault consiste en una

“objetivación del sujeto”. Condición a la cual puede ser conducido por tecnologías del poder que son ejercidas en diversos dispositivos y que se incorporan en los discursos, saberes y prácticas, haciéndose parte de la vida y de cierta manera naturalizándose. La objetivación *“consiste en establecer ritmos colectivos y obligatorios impuestos desde el exterior, obligar a ocupaciones determinadas, regular los ciclos de repetición y otorgar el mismo tiempo cronológico para resolver las tareas pautadas”* (Fossati, Busani, 2004, p. 8).

La objetivación entonces hace objeto al sujeto, lo vuelve dependiente, heterónimo, dócil, útil, sometido a la regulación y el control, invisibiliza las acciones que el sujeto puede emprender sobre sí mismo en pro de su propia transformación, perfectibilidad, educabilidad y potenciación.

La segunda de estas tecnologías, “las tecnologías del yo”, contrario a las tecnologías de poder, permiten al sujeto ubicarse en un lugar distinto, tomar decisiones, repensarse, volver sobre sí mismo y emprender acciones por su propia iniciativa o con ayuda de otros, pero alejado de la dominación, de la imposición, de la regulación del tiempo, del espacio, de los ciclos de repetición. Esta tecnología es la que posibilita al sujeto hacer uso de la autonomía, posicionarse en un estado de libertad, lo que puede nombrarse como “sujetivación del sujeto”.

La subjetivación del sujeto ha de verse en cierto sentido como la posibilidad que tiene el sujeto de proponer otras miradas a aquello que le es impuesto, de desviar la intencionalidad de las cosas hacia una línea en la cual el sujeto, siga siendo sujeto y no objeto. Un estado en el que el sujeto propone, interviene, transforma y no como sucede en la objetivación, en la que el sujeto es preso de dispositivos de disciplinamiento, regulación y control. La subjetivación tiende a la vivencia de la singularidad, un lugar en el que se vive la experiencia de sí.

El sujeto pedagógico o, si se quiere, la producción pedagógica del sujeto, ya no es solamente analizada desde el punto de vista de la “objetivación”, sino también y fundamentalmente desde el punto de vista de la “subjetivación”. Esto es, desde el cómo las prácticas pedagógicas constituyen y median determinadas relaciones de uno consigo mismo. Aquí los sujetos no son posicionados como objetos silenciosos, sino como sujetos parlantes; no como objetos examinados, sino como sujetos confesantes, no en relación a una verdad sobre sí mismos que le es impuesta desde fuera; sino en relación a una verdad sobre sí mismos que ellos mismos deben contribuir activamente a producir (Larrosa, 1995, p. 287).

El(la) maestro(a) entonces como sujeto pedagógico ha de ser mirado también con esta lupa que permite ir y venir, analizar las diferentes posiciones que el(la) maestro(a) ha tomado en relación al currículo. Indagar si en esta relación se ha dado la objetivación del sujeto o, si por el contrario, se ha permitido vivir la

experiencia de sí, ser un sujeto activo, partícipe, cuestionador, crítico, propositivo. Así como también pensar en los tránsitos vividos por el(la) maestro(a), cómo es el paso de un(a) maestro(a) objetivizado(a), a un(a) maestro(a) subjetivizado(a); cuáles son las vivencias de este(a) maestro(a), los sentimientos, las experiencias, las emociones que circundan su ser y su quehacer; qué es lo que moviliza dicha transformación. No obstante ha de tener que ver con las tensiones que generan: la permanente relación entre tecnologías de poder y tecnologías del yo. Una lucha que involucra el biopoder y las micropolíticas que se configuran en los dispositivos escolares y el que el mismo sujeto desea ejercer o ejerce en determinado momento.

En este tránsito de estar sometido (objetivación del sujeto) a un nivel de libertad, de realización de autonomía (subjetivación) ha de haber una categoría más, un estado u posición que toma el sujeto cuando no se siente cómodo consigo mismo, con la manera en que actúa, con la forma en que está siendo utilizado, cuando le es arrebatada su autonomía. Un estado que por fortuna le permite a este sujeto no acomodarse de manera simplista a lo impuesto, sino por el contrario, analizar, luchar, ejercer de cierta manera el poder, es decir, resistir.

Respecto a esta relación entre el ejercicio del poder y la resistencia o la resistencia como manifestación del poder Larrosa, (1995, p. 68) citando a Foucault plantea:

Foucault indica que la resistencia es la consecuencia inevitable del poder.

“Donde hay poder hay resistencia” es su lema. Esto es bastante cierto. Las políticas y pedagogías que he examinado no se llevaron a cabo sin ser

discutidas, rechazadas y negociadas en cada ocasión. En este sentido el problema del enlace Foucaultiano de la resistencia con el poder es que concibe a ambos como infinitamente difusos, como viniendo de todas partes.

Si entendemos la resistencia como *“un catalizador químico que permite poner en evidencia las relaciones de poder, observar donde se realizan, descubrir sus puntos de aplicación y los métodos que ellos emplean. En lugar de analizar el poder desde el punto de vista de su racionalidad interna, se trata de analizar las relaciones de poder a través de la confrontación de estrategias”* (Foucault, 1998.citado por Castro, y otros, 2007, p. 56).

Es decir, si vemos la resistencia como prácticas de poder respecto al poder, como una manera de hacer visible el poder, de manifestarlo, como estrategia para evidenciar las relaciones de poder y como un mecanismo que empleado por el sujeto le permitirá no acomodarse, no subordinarse, emprender acciones en pro de transformar aquello que lo domina, que lo hace objeto, se desprende de este análisis que cada sujeto puede ejercer el poder. *“El poder capitalista se ha deslocalizado, desterritorializado, a la vez en extensión, al extender su empresa al conjunto de la vida social, económica y cultural del planeta, y en “intención”, al infiltrarse en el seno de los estratos subjetivos más inconscientes”* (Guattari, 2004, p. 71).

Es decir, el poder lo encontramos en la multiplicidad de relaciones que entretejen los seres humanos en el campo social, político, económico, cultural, educativo y es en esta misma multiplicidad que se debe contrarrestar, resistir, atacar puesto que *“esto es así, ya no es posible pretender oponerse a él sólo desde el exterior mediante las prácticas sindicales y políticas tradicionales. Se ha hecho imperativo afrontar sus efectos en el dominio de la ecología mental en el seno de la vida cotidiana individual, doméstica, conyugal, de vecindad, de creación y de ética personal”* (Guattari, 2004, p. 71).

Sin embargo, al respecto Scott (2000) plantea la importancia de hacer las manifestaciones de resistencia no sólo en el plano de lo práctico, de la desobediencia en nuestras funciones; sino el ser capaz de hacer explícita esta resistencia, de darla a conocer y que no se quede en el nivel de lo privado de nuestras actuaciones. *“[...] existe una diferencia primordial entre desobedecer en la práctica y negarse declaradamente a obedecer. Lo primero no rompe necesariamente el orden normativo de dominación; lo segundo casi siempre lo hace”* (Scott, 2000, p. 240). Y como contraposición a este planteamiento y defendiendo la resistencia más al nivel de lo privado Apple(1994) plantea como la resistencia así sea a nivel personal es de gran importancia y está marcando transformaciones significativas en el sujeto y en la sociedad, desde este planteamiento defiende la importancia de la acción de la enseñanza como posibilitadora de sujetos capaces de resistir.

Por tanto, la resistencia ejercida por el sujeto, en este caso por el(la) maestro(a) debe darse tanto en el plano de lo privado como en lo público y ha de ser como una especie de detonador, un estado en trance que le permite al sujeto romper, hacer un pare, un quiebre con la objetivación y caminar hacia la subjetivación, es decir, transitar por los terrenos, las estrategias y las relaciones de poder para producir transformaciones.

Desde estas perspectivas, pensemos entonces en cuál ha sido la posición del maestro(a) frente al currículo, lo ha resistido, ha sido “sujeto objetivizado” o “sujeto subjetivizado”. El currículo en algunas de sus distintas expresiones habrá sido visto como una de esas tecnologías de poder, que instauran dominación, mandato, subordinación o por el contrario, como una de esas tecnologías del yo que posibilitan la experiencia de sí.

No es desconocido la amplitud de teoría existente respecto al currículo y cada uno de los enfoques curriculares que en sus principios, ordenamientos y organización configuran dispositivos que tejen modos de ser maestro(a), que favorecen una funcionalidad al(la) maestro(a), que le asignan en cierta medida una posición, ya sea de manera explícita o implícita. Es decir, aparece en el currículo una indicación del sujeto a formar, no sólo en relación con los estudiantes como sujetos a quienes directamente les será aplicado, sino que de igual manera el éxito en la aplicación depende de un tipo de maestro(a) que

“sirva” a dicha perspectiva curricular. Por tanto problematizaremos en relación con lo anterior las perspectivas curriculares, centrándonos en la forma como en cada una de ellas existe el(la) maestro(a), partiendo, como ya fue planteado, del supuesto que habrán unas que se aproximen más a mostrar un(a) maestro(a) partícipe, autónomo(a) o que se resiste y, otras, un(a) maestro(a) heterónimo.

Planteamientos como los inmediatamente descritos, apuntan más a mirar la forma como el currículo dispone la existencia del(la) maestro(a) desde sus teorías, y principios, como si fuese el currículo el que ejerciere el poder sobre el(la) maestro(a), olvidando que ésta relación también se da de manera inversa, que el(la) maestro(a) tiene la posibilidad de intervenir el currículo y, esperamos lo haga, con toda su capacidad de análisis crítico, de lectura de la realidad en pro de la construcción de currículos realmente pensados y contruidos por maestros(as), en equipo con investigadores, especialistas, madres, padres de familia y estudiantes. Lo anterior se hace necesario, máxime cuando se ha reconocido la gran influencia que tienen los currículos en la formación de los niños y jóvenes²⁵, cuando se visibiliza la manera como, a través de los currículos, se transmiten

²⁵ “Creo que esto ofrece una pista del modo como el currículum opera ideológicamente. No es una cuestión de llenar las distintas cabezas de gentes distintas con contenidos distintos. Lo que hace el currículum es establecer relaciones jerárquicas entre diferentes formas de conocimiento. Al mismo tiempo, está organización simbólica genera también una red de posiciones subjetivas en relación a esas jerarquías: define lo que es ser educado, cultivado, discriminador, inteligente, literato y demás. Por lo tanto diferencia no sólo entre formas de conocimiento sino también entre personas. Y esto también hace posible que este sistema de diferencias no sea presentado en términos de conflicto y antagonismos sociales, sino como la consecuencia natural de las aptitudes psicológicas e intelectuales de la gente que ocupa esas posiciones subjetivas” (Larrosa, 1995, p. 71).

saberes, ideas, creencias, valores; por tanto pensemos en ¿cuáles son los saberes, creencias, ideas, valores que queremos adquieran nuestros estudiantes, los propuestos por las instancias técnicas, administrativas u otros y, si son otros, cuáles son y de qué manera lograrlo para que se pueda contribuir a la formación de seres que cuiden de sí, pero que también piensen en lo otro, en los otros, que no vivan como islas divididas sino que en la búsqueda de su felicidad, de su realización, tengan en cuenta también lo colectivo.

En la medida en que el(la) maestro(a) tome esta posición frente a las propuestas curriculares, se estará por tanto aproximando a un(a) maestro(a) activo(a), autónomo(a), participe, a un(a) maestro(a) que vivencia la tecnología del yo propuesta por Foucault, un(a) maestro(a) que emprende acciones y transformaciones sobre sí mismo, sobre su cuerpo y su alma. Un(a) maestro(a) subjetivizado.

1.2 MIRADAS AL(LA) MAESTRO(A) EN EL CURRÍCULO TÉCNICO:

La teoría técnica del currículum tiene entre sus principales exponentes a Tyler. Los planteamientos de este autor y de otros, nos permitirán reconocer hacia donde apunta esta perspectiva curricular y cómo se visibiliza en él, el(la) maestro(a).

De acuerdo con los planteamientos realizados por (Kemmis, 1993, p. 50) la teoría técnica del currículo tiene su auge en el siglo XX como una manera de llevar a realización no sólo los propósitos de escolarización de masas sino también la normalización de la enseñanza y el contenido del currículum, según objetivos sociales y económicos. Actuaba allí el supuesto de que el papel de esta escolarización era producir una fuerza de trabajo cualificada y lograr la reproducción de la sociedad, el mantenimiento en las generaciones posteriores de valores, formas de vida y de trabajo, que en últimas apuntaban a lograr objetivos del Estado y patrones, considerados como verdaderos y necesarios en los distintos frentes de la sociedad²⁶.

La perspectiva curricular en cuestión va favoreciendo desde el planteamiento anterior, una especie de atadura entre la educación y la sociedad, le pide a la educación, a la escuela, que trabaje más en sintonía con las demandas ideológicas de la sociedad para la productividad y la rentabilidad económica. El currículo empieza a ser dependiente, ya no es un asunto sólo de las escuelas, de sus directivas, de los maestros; su configuración, comienza a verse sometido a disposiciones emanadas por el Estado y las demandas socioeconómicas de diversos grupos sociales.

En la anterior perspectiva el despliegue del currículo técnico puso de

²⁶ "El advenimiento de la educación de masas está relacionada con la necesidad sentida por el moderno Estado industrial de disponer de mano de obra adiestrada: una fuerza de trabajo educada y distinguida que pudiera ocuparse de las tareas impuestas por la economía moderna" (KEMMIS, 1993, p. 48).

Manifiesto dos efectos principales ante los planificadores de la educación: se necesitaban nuevos y más explícitos currícula para las escuelas y un conjunto más amplio de profesorado preparado. Lo que había que enseñar y las actitudes de quienes tenían que impartir la enseñanza se convirtieron en materias detalladamente reguladas por el estado en un grado desconocido en períodos precedentes (Kemmis, 1993, p. 49).

Como se puede apreciar en este aparte se precisa una transición, una transformación no sólo en la educación, sino en todos los procesos y personas que intervienen en la misma, los(las) maestros(as) entran en una regulación detallada de sus actitudes y del objeto a enseñar, lo que significa en cierto modo la pérdida de autonomía, la limitación a su labor para pensar como profesional de la educación la configuración del currículum, de intervenir en la elaboración de los procesos educativos, siendo controlados en sus acciones.

Es así como la formación del(la) maestro(a) se va trasladando a un nivel más técnico, práctico y de aplicabilidad, que en palabras de Kemmis *“Han servido generalmente para acostumar a los profesores a las tareas técnicas requeridas por la escolarización. (1993, p. 50),* dejando a un lado cuestiones filosóficas y pedagógicas que *“suscitan cuestiones sobre la propia naturaleza y las graves cuestiones relativas a la propia naturaleza de la sociedad y del bien de la humanidad, tratando de educar a los profesores para que hagan juicios prudentes sobre la sociedad, la educación, su papel como*

profesores y sus responsabilidades ante sus alumnos y ante la sociedad”
(Kemmis, 1993, p. 50).

Cuestiones estas que tienen que ver con aspectos generales de la educación y que ubicaban al(la) maestro(a) en un lugar de análisis, de crítica, de formación del espíritu, de cuestionamiento permanente respecto a su quehacer. Estos aspectos son reemplazados²⁷ por una preparación al(la) maestro(a) para ir directamente a la escuela, a la clase, a impartir lo que ha sido considerado previamente por instancias políticas y económicas.

Un currículo técnico que tal como lo veremos más adelante deja al(la) maestro(a) sometido a un dispositivo que mengua su formación filosófica, que en este caso sería aquel aspecto que le permite ser, realizar acciones sobre su cuerpo, pensarse, subjetivarse, mirada desde la cual se está aproximando más a ser objetivizado, a caer en procesos que lo conducen a actuar técnicamente, lo que le resta posibilidades de afirmarse.

²⁷ “Apareció un nuevo pragmatismo en la formación del profesorado[...] Algunas de las cuestiones filosóficas más generales de la educación fueron desplazadas así del núcleo de la formación del profesorado, siendo sustituidas por *curricula* de formación del profesorado más prefijados, que les preparaban para desempeñar su papel en la escuela y en la clase, papeles estos que quedaban a su vez relativamente fijados por las demandas superiores sociales, políticas y económicas dirigidas a la escuela” (Kemmis, 1993, p. 49).

Lo planteado hasta acá respecto al currículo técnico, nos conduce a pensar como éste, más que apostarle a un(a) maestro(a) autónomo(a), dueño(a) de sí, propende por un(a) maestro(a) heterónimo(a), que poco o nada participa en la configuración y reconfiguración de los currículos, un(a) maestro(a) que renuncia a poner en marcha sus pensamientos, sus ideas, deseos, por ejecutar los deseos, intereses de otros. Un(a) maestro(a) que tal vez llega al punto de perder el interés por lo que hace, por la manera cómo lo hace o lo podría hacer mejor, un(a) maestro(a) que abandona la pregunta por su ser de maestro(a).

Es este maestro(a) el que planteo como maestro(a) objetivizado(a), o como una objetivación al(la) maestro(a). Cuando el sujeto no actúa por sí mismo sino bajo la influencia de otros, el sujeto pasa a ser objeto.

Pero ¿cómo es que sucede esta objetivación del(la) maestro(a), este sometimiento, este desplazamiento? Al hacer este cuestionamiento volvemos de nuevo sobre las tecnologías del poder, cómo el poder es aquello que de cierta manera envuelve, atraviesa, permea las relaciones, las acciones, los sucesos. El poder o más bien la forma como es leído, interpretado, asumido, incorporado, determina posibilidades o limitaciones para los procesos y por tanto para los individuos y las poblaciones.

El poder es una acción sobre acciones posibles. Estableciendo con ellas una superficie de contacto o, a veces, capturándolas desde dentro y dirigiéndolas, bien impulsándolas, activándolas o desactivándolas. Las operaciones del poder son operaciones de contener o impulsar, incitar o dificultar, canalizar o desviar. La estructura del poder, entonces implica algo que afecta (una acción), algo que es afectado (un conjunto de acciones) y una relación entre ellas. Foucault analiza las operaciones de poder desde el punto de vista de la captura de la pura e indeterminada materialidad de un individuo, de un grupo de individuos, o de una población, por una fuerza que contactando esa materialidad, le da una forma y le determina una dirección (Larrosa, 1995, p. 321).

Según estos planteamientos, la objetivación del sujeto se da en tanto las relaciones de poder están actuando como barrera o limitación o como un poder positivo que de manera sutil opera no para ser generador de posibilidades en el sujeto maestro(a) sino para crear en él dominio. Podría entonces pensarse que la estructura dada al currículo técnico determina unas acciones tan fuertes, cerradas, esquemáticas, determinantes que no establecen un simple contacto con las acciones o posibilidades del(la) maestro(a) sino que por el contrario, las capturan, controlan, dirigen y limitan.

Si miramos la estructura del poder que nos presenta Larrosa en el aparte retomado arriba, deduciríamos que aquello que afecta o que ejerce cierto poder

sobre el(la) maestro(a) es el currículum técnico, el cual con sus disposiciones genera afectación en el conjunto de acciones que ha de ejercer el(la) maestro(a) en el planteamiento de los procesos de enseñanza, en su ejecución y evaluación y, por consiguiente, determina las dinámicas de relación que se dan entre el(la) maestro(a) y el currículum y producen lo que hemos nombrado como modos de ser maestro(a) con relación al currículum, encontrando en esta relación unos rostros de maestros(as) instrumentalizados, tecnificados, cosificados y limitados, sometidos a la realización de lo planteado por instancias externas.

No obstante hay otro aspecto que es importante aclarar, que tiene que ver con la manera como funciona el poder en los sujetos. No *“es que los individuos, los grupos o las poblaciones preexistan a las relaciones de poder y sean capturados por una fuerza exterior a ellos, sino que es esa fuerza en sus operaciones, la que fabrica individuos, grupos o poblaciones a partir de una materialidad indiferenciada que sólo se forma en una superficie de contacto”* (Larrosa, 1995, p. 321). Asunto que ya de alguna manera habíamos abordado refiriéndonos al(la) maestro(a) y al currículum. No es que el currículum por sí sólo ejerza una especie de poder sobre el maestro(a) y lo deje sometido, imposibilitado, objetivizado. Esto no sucede de esta manera, es más un asunto de las fuerzas que intervienen, que luchan, que tiran de uno y otro lado.

Foucault (1990, p. 48) ya lo planteaba respecto a las tecnologías, éstas casi nunca actúan de manera separada²⁸, aunque cada una se refiera a un asunto específico; la una generalmente involucra a la otra; por ejemplo, para que la tecnología de poder que en este caso es el currículo ejerza dominación sobre el sujeto maestro(a), a través de múltiples tecnologías de él derivadas como la planeación, la organización, el control, la evaluación; algo tuvo que pasar con las tecnologías del yo que no permitieron a este sujeto maestro(a) transformar para sí estas tecnologías de poder, redireccionarlas. Para el caso, la forma en que se produjeron e instauraron los discursos y las prácticas generaron relaciones de poder, así, no es algo que dependa del(la) maestro(a), sino más bien de las dinámicas, de las formas, las épocas en que emergen los discursos que encuentran condiciones de posibilidad y se instauran como saberes y prácticas volviéndose hegemónicas.

El currículo técnico, como ya fue mencionado, surge como respuesta al problema de la escolarización de masas, pero ésta no es la única situación que hace posible que el currículo se empiece a configurar como campo de estudio y como uno de los elementos a través del cual se puede atender a un sinnúmero de situaciones que se venían presentando. Como lo plantea Contreras (1990, p. 182).

²⁸ “Ese “gobierno” queda caracterizado como punto de contacto entre la tecnología política de los individuos y las tecnologías de uno mismo “Gobernar” [governing] es siempre un difícil y versátil equilibrio, con conflictos y complementariedades, entre las técnicas que aseguran la coerción y los procesos a través de los cuales el “uno mismo” [the self] es construido y modificado por sí mismo” (Foucault, 1990, p. 34).

El currículum como campo de estudio e investigación no es fruto de un interés meramente académico, sino de una preocupación social y política por tratar de resolver las necesidades y problemas educativos de un país. Surge ligado al crecimiento industrial, al aumento del sector terciario que exigía formación especializada. La educación se va configurando como una profesión marcada por la racionalización y el cientificismo.

Como lo plantean Martínez, Noguera y Castro (2003) el proceso de curricularización de toda la población se encuentra en el marco de la política de desarrollo que se introdujo en Colombia y en los demás países subdesarrollados o en vía de desarrollo hacia 1950, lo cual obedece al proceso de mundialización de la educación²⁹ que ubica ésta como instrumento indispensable para obtener mayores niveles de productividad y como factor de capacitación de la población (2003, pp. 82-86). Este proceso implicó un *“paso progresivo y en proceso desigual de apropiación y transformación institucional a un modelo bien diferente cuyo propósito más general fue la escolarización y curricularización masiva de la población en la perspectiva de lograr metas planteadas por la nueva estrategia de desarrollo* (2003, p.104).

Esta connotación dada a la educación como garante de productividad, crea una relación de carácter economicista en la que la educación es pensada como

²⁹ “Este proceso de mundialización de la educación se vio materializado en la expansión acelerada y vertiginosa de los sistemas educativos, propiciada y estimulada por los procesos de modernización, la aparición de nuevas teorías educativas, el auge de la ciencia y la tecnología, entre otros factores” (Martínez, Noguera y Castro, 2003, p. 83).

problema técnico y desde allí sus acciones han de orientarse a la administración de recursos, capacitación, calificación e instrucción (Martínez, Noguera y Castro, 2003, p.102)

El proceso de transformación de la educación y la enseñanza en Colombia arrancó con proyectos por fuera de la escuela tales como: Acción Cultural Popular (ACPO) y su proyecto de “escuelas radiofónicas”, el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA) y su “modelo técnico- pedagógico”, y el Fondo de Capacitación Popular (FCP) de Inravisión con sus “telecentros”, que fueron seguidos por programas que involucraban específicamente la reforma de la educación Colombiana entre los que se puede mencionar el Primer Plan Quinquenal³⁰ de Educación de 1957, el Proyecto Multinacional de Televisión Educativa (adscrito a la División de Radio y Televisión del Ministerio de Educación Nacional) en 1968, así como la conformación de una serie de instituciones que tenían que ver con la educación y la enseñanza, estas son: el Instituto Colombiano de Construcciones Escolares (ICCE), Instituto Colombiano de Pedagogía (Icolpe), Instituto Colombiano de Fomento de la Educación Superior (Icfes), Instituto Colombiano de ciencia y tecnología (Colciencias). Hacia 1965 se instauraron los INEM (Martínez, Noguera y Castro, 2003, pp. 105- 107- 120).

³⁰ “La Oficina de Planeación del Ministerio de Educación elaboró en 1957 el Primer Plan Quinquenal de Educación. A través de este plan se sentaron las bases para la aplicación de las técnicas de la planificación económica a un campo tan complejo y delicado cual es la educación” [...]El primer Plan Quinquenal de Educación constituyó la primera experiencia de planificación de la educación colombiana, podemos afirmar que allí tuvo lugar la emergencia de un nuevo acontecimiento: el primer intento de racionalización formal y sustantiva de la educación, lo cual trajo consigo el inicio de una transformación importante en la concepción de la educación” (Martínez, Noguera y Castro, 2003, p.107).

Proyectos, programas e instituciones que tenían como común denominador introducir a nivel educativo el uso de elementos, componentes y procesos tecnológicos. En esta misma línea se pueden anotar acontecimientos como:

En 1973, en el marco del Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa, se celebró en Bogotá el Seminario Internacional sobre Currículo y Tecnología Educativa [...]. En 1974, y como parte del proyecto de reestructuración de la Universidad Pedagógica, se abrió el espacio institucional para el desarrollo del “Seminario Permanente de Tecnología Educativa”. Un año después, se llevó a cabo el Simposio – Taller de Tecnología Educativa (Martínez, Noguera y Castro, 2003, p. 121)

Desde los planteamientos de Aristizábal (2008), la acentuación del currículo técnico en el caso colombiano, se presenta a través de la aplicación de la Tecnología Educativa que llega al país como discurso proveniente de los Estados Unidos de América. En este sentido una organización como la OEA fomentó y promovió el desarrollo de esta tecnología hasta el punto de llegar a legitimarse como propuesta que emergía de los Ministerios de Educación para América Latina; entre los años sesenta se promovió y en los setenta se fortaleció. A Colombia entra la Tecnología Educativa con el primer Plan Quinquenal a mediados de 1957 (2008, p. 103).

La Tecnología Educativa responde a una dinámica especial; este saber educativo se reconoce en sus diferentes expresiones discursivas como saberes propios de la Tecnología Educativa, no porque estos saberes sean exclusivamente técnicos sino porque su modo de operar, la forma como entienden el conocimiento, su lógica intrínseca y su disposición organizativa es técnica, propia de un discurso de información (Aristizábal, 2008, p. 103).

Esta misma autora plantea como la penetración de la teoría curricular se realizó mediante la institucionalización y ejecución de convenios internacionales como el llevado a cabo entre Colombia- UNESCO- PNUD que desarrolló la propuesta de “un modelo de curriculum y perfeccionamiento en Colombia” en 1972. A raíz de lo anterior, se generó la necesidad de capacitación tanto del personal del M.E.N como de los maestros(as) y se procedió al estudio de varios textos, entre estos “Principios Básicos del Currículo e instrucción” de Ralph Tyler; lo cual de entrada deja ver el carácter técnico que va tomando el currículo (Aristizábal, 2008, p. 120).

De otro lado, y como uno más de los aspectos que se constituyó en clave para el establecimiento del currículo técnico e incluso como sustento teórico y metodológico del mismo, fueron las corrientes psicológicas que durante la época estaban emergiendo, principalmente aquellas de corte conductista e incluso se

plantea el currículo técnico como la manera de dar solución o llevar a la aplicabilidad dichos principios psicológicos conductistas³¹.

Su visión de la confección del currículum es netamente técnica: selección de contenidos, su organización y secuencia de acuerdo con principios psicológicos, y la determinación y evaluación de los métodos adecuados de transmisión (experiencias de aprendizaje) utilizando la tecnología de la especificación conductual de objetivos y la medida del logro, primordialmente mediante tests. En este tipo de principios y metodología predomina claramente un tipo particular de psicología aplicada, y en el dominio de la teoría psicológica, Tyler proporciona sus consejos más específicos, detallados y prácticos: sobre la base de la psicología conductista aplicada se asienta el atractivo y la credibilidad de Tyler (Kemmis, 1993, p. 59).

A nivel colombiano podemos enunciar la influencia de las corrientes psicológicas en dos momentos, un primer momento entre 1947 y 1975 en el que se instauró la tecnología instruccional referenciada de manera más fuerte en el conductismo y después de 1975 con la tecnología educativa de connotación cognitivista; sin embargo Martínez, Noguera y Castro (2003) hacen referencia a un “conductismo-

³¹ “Antes sugerimos que la perspectiva de Tyler sobre el currículum proporcionó un método racional coherente en relación con nuestro campo durante los últimos años de la década de los 40 y la de los 50. La coherencia viene dada por la resolución de complejos problemas curriculares en torno al tema central de la aplicación de los principios psicológicos conductistas. La psicología conductista estaba entonces en su apogeo; el énfasis de Tyler en la especificación conductual de los objetivos del currículum captó y reforzó el espíritu de la época, al menos en la medida en que se refería a la psicología académica” (Kemmis, 1993, p. 59).

cognitivo - Gagné-³²; es decir todo el proceso de reforma y renovación curricular en sus fundamentos teóricos y prácticos se constituye en un híbrido de corrientes psicológicas³³ que finalmente a la hora de ser aplicadas por los maestros(as) resultan contradictorias.

Como lo plantea Díaz:

En síntesis, la selección, secuencia, ritmo, tiempo y criterios de evaluación explícitos que conforman el conjunto de reglas discursivas que regulan la transmisión del discurso pedagógico actúa selectivamente sobre el aprendizaje de los niños y reproducen en el salón de clase los procesos de clasificación social. La transmisión del discurso pedagógico en la escuela primaria colombiana descansa sobre una teoría del aprendizaje behaviorista que entra en contradicción con unas prácticas de aprendizaje propuestas, basadas en teorías del desarrollo cognitivo. La transmisión y el discurso domina el desarrollo del alumno. En otras palabras, las posiciones y disposiciones del alumno son siempre posiciones en la transmisión.

Tenemos aquí un ejemplo de una pedagogía enmascarada en la forma de una pedagogía progresista, una teoría del desarrollo cognitivo que enmascara una teoría conductista de la transmisión (1985, p.30).

³² Al respecto puede verse (Martínez, Noguera y Castro, 2003, pp. 123-124).

³³ "Durante el año de 1982 se hizo una revisión de los marcos teóricos y se hicieron algunas revisiones a los programas, que se decía que aún eran híbridos entre las distintas escuelas; por ejemplo , aparecía allí Bloom como en la primera versión; el neoconductismo de Gagné que ya incorpora aspectos cognoscitivos; Bandura, que incorpora el aspecto de la modelación del maestro en el comportamiento del niño, y Piaget, para representar las escuelas cognitivas. Sin embargo, todavía se veía ese intento por volver a pensar las cosas como un híbrido de corrientes todavía no sintetizadas" (Vasco, 1985, p.15).

Se constituyen estos aspectos que hemos venido enunciando en condiciones, o tecnologías de poder que posibilitaron la emergencia de la teoría técnica del currículo, la cual configuró tecnologías que lograron incorporarse en los discursos de los(las) maestros(as), quienes estaban convencidos de que se estaba trazando el discurso educativo prototípico de su tiempo (los textos e ideas educativos más autorizados de la época (Kemmis, 1993, p. 60).

De alguna manera al incorporar estos discursos del currículo técnico como los últimos avances en materia educativa, como la verdad instaurada se genera una especie de demanda hacía los mismos, lo cual coopera a su mayor posicionamiento, conduciendo en repetidas ocasiones a que dichos discursos se volvieran hegemónicos; claro está, dicha hegemonía es otorgada al instaurarse en los discursos y las prácticas pedagógicas. Resulta entonces un poco paradójico pensar en esta lógica, puesto que nos tendríamos que preguntar por el papel del(la) maestro(a), por su nivel de crítica, de análisis y en este contexto preguntarnos cómo es que este sujeto “maestro(a)” se convierte de alguna manera en instrumento que convalida discursos que van en contra de su autonomía, que limitan su ser y quehacer.

Entre 1975 y 1984 a nivel colombiano se generó un proceso en el cual el(la) maestro(a) fue siendo desplazado por las nuevas políticas que en materia

educativa emergieron, concentradas estas de manera concreta en los procesos de reforma y renovación curricular.

En el año 1975 la discusión sobre la educación en Colombia, se centró en torno al mejoramiento cualitativo del sistema, frente a lo cual se crea el Programa de Mejoramiento Cualitativo de la Educación, que entre otras cosas, se consolidó como la implantación de la tecnología educativa a gran escala y se hizo manifiesta a través de la reestructuración del Ministerio de Educación Nacional en 1976, la organización del Sistema Educativo Nacional con el Decreto 088, la reforma curricular con el Decreto 1419 de 1978 que se extiende hasta 1984, año en el que fueron expedidos los llamados programas curriculares con el Decreto 1002 o época de la renovación curricular.

Entre las modificaciones adelantadas por el Ministerio de Educación Nacional tenemos la conformación de la Dirección General de Capacitación, Currículo y Medios Educativos, creada en 1976, a través de la cual se encargó a técnicos y especialistas la elaboración de los currículos como medida que garantizara la cualificación de la educación en todos los niveles, se pudiera reducir costos en materia de capacitación a docentes en tecnología educativa y a la vez se favoreciera la eficacia.

Entre las tareas elaboradas por este comité de capacitación podemos enunciar el diseño de los programas curriculares para los grados 1º, 2º y 3º, en los cuales se evidencia un recorte, un desplazamiento, una objetivación del(la) maestro(a), puesto que éstos presentan los objetivos, métodos, materiales y medios para llevar a cabo la enseñanza, asunto que se termina de materializar con el Decreto 1419 de 1978, que presenta las orientaciones para la administración curricular en los niveles de educación preescolar, básica y media y explicita como función del Gobierno, establecer las normas para el diseño de los planes curriculares.

Desde este análisis contextualizado en Colombia se visibiliza como se instauran en ocasiones ciertos discursos tornándose como impositivos o limitantes del maestro(a); sin embargo esto invita a mirar esta relación del(la) maestro(a) y el currículo no sólo en la dirección de ver cómo el currículo con sus principios y fundamentos posiciona al(la) maestro(a) sino más bien en una doble dirección que incluye también el rol del(la) maestro(a) frente al currículo, es decir, a partir de una óptica que incluya el cómo lo analiza, lo cuestiona, lo critica, lo construye o lo aplica y en qué condiciones.

Por un lado, si miramos la manera como el currículo técnico ha determinado el actuar del(la) maestro(a) nos encontramos con la limitación de los(as)

maestros(as) a técnicos “operarios”³⁴, es decir, destinados para aplicar lo que ya ha sido pensado y diseñado por otros, en este caso por expertos e investigadores. *“Tyler invita a construir la teoría a los expertos académicos (psicólogos, sociólogos, filósofos), no es irrazonable inferir que los profesores de las escuelas y los administradores no necesitaran responder a estas cuestiones por sí mismos”* (Kemmis, 1993, p. 62).

En esta mirada, visualizamos un(a) maestro(a) instrumentalizado, objetivizado, envuelto en una tecnología de poder que le resta posibilidades de ser, de construir, de interrogar los distintos procesos. Un(a) maestro(a) que es sometido por el currículo técnico, que no es visto como un profesional en su quehacer; sino que ha de esperar a que los demás profesionales como son llamados en este caso los psicólogos, sociólogos y filósofos piensen para sí lo que debe hacer, un(a) maestro(a) que en cierto sentido es conducido por la tecnología del poder, llamada currículo técnico a abandonar el cuidado de sí, el repensar de su profesión y a ser un sujeto heterónomo.

Como lo plantea Grundy (1993) *“El interés técnico no facilita la autonomía ni la responsabilidad porque se preocupa por el control”* (p. 35)

³⁴ “La visión del currículum de Tyler es un producto de su tiempo. Relegaba a los encargados de confeccionar el currículum al papel de tecnólogos, dependientes de los científicos investigadores puros de la psicología, y convertía a los profesores en técnicos _operarios_ que, a su vez, dependían de los tecnólogos” (Kemmis, 1993, p. 62).

Es probable que al leer el texto de Tyler (1973) "Principios Básicos del currículo", no se alcance a percibir esta objetivación del(la) maestro(a) y sólo se encuentre en él una especie de orientaciones generales estructuradas, secuenciales y técnicas a tener en cuenta a la hora de formular el currículo, de modo tal que garantice el logro de los objetivos propuestos, no obstante esto sería un tanto bondadoso, si por lo menos el(la) maestro(a) se hubiera acercado al estudio de dichos principios, a su comprensión, a entender los fundamentos teóricos, filosóficos y psicológicos en que se apoya y a partir de allí hubiera participado en la construcción del currículo, en la definición de los fines que desea alcanzar la escuela, en el diseño y ejecución de unas actividades propicias para el logro de estos fines.

Es decir, si el(la) maestro(a) hubiere participado directa, activa y autónomamente en este proceso de diseño curricular y no se hubiere delegado este proceso como se hizo a unos especialistas, psicólogos y académicos de la época que fueron quienes determinaron de alguna manera el quehacer del(la) maestro(a), lo que debía enseñar en el aula, las actividades a través de las cuales hacerlo y la forma de evaluarlo. Como lo plantea Schwab:

El campo del currículum estaba dominado en los años 60 por el pensamiento "teórico" (técnico). Así, los grandes proyectos de desarrollo curricular de la ciencia de la educación de los 60, por ejemplo, pudieron aceptar su contenido

como dado por los científicos académicos contemporáneos, y ese contenido pudo ser organizado y secuenciado por especialistas en curriculum (expertos en psicología de la educación, especialmente en cuanto al diseño de las actividades docentes/discentes y a los métodos de evaluación) y convertido en materiales para el uso de profesores y alumnos (Kemmis , 1993, p. 20).

Para el caso colombiano como ya fue mencionado, encontramos cómo los(las) maestros(as) durante la segunda década de los 70 y la primera del 80 acudieron a un currículo diseñado por agentes externos, el(la) maestro(a) *“pasa a ser un ejecutor de los planes diseñados en las oficinas de planificación ministerial donde se elabora el paquete curricular de objetivos operacionales, actividades para su logro, sugerencias metodológicas y actividades de evaluación”* (Martínez, Noguera y Castro, 2003, p. 168).

Una de las evidencias de estos planes fueron los llamados “ LIBRO AZUL ” y el “LIBRO AMARILLO”, en el primero aparecen los fundamentos generales del currículo, el marco teórico general con sus principios teóricos, filosóficos, epistemológicos, sociológicos, psicológicos y pedagógicos, y, en el segundo los marcos generales en los que aparece cada área con marco teórico (Vasco, 1985, p. 16).

Es decir, este fue un proceso externo al(la) maestro(a), fueron los mismos psicólogos y teóricos quienes continuaron pensando la aplicabilidad de sus

propios principios en la escuela y no el(la) maestro(a), no fue él, quien recibió las teorías curriculares para estudiarlas y pensar como éstas podían ser aplicadas en la escuela o cómo de alguna manera desde estas se podían intervenir y mejorar procesos en el espacio escolar, o por el contrario debatir dichas teorías porque definitivamente no posibilitaban una adecuada intervención. No, estas no eran tareas que podía realizar el(la) maestro(a), situación que podemos asociar con lo que aún se presenta en la actualidad, la brecha que durante décadas ha existido entre teóricos- investigadores y el(la) maestro(a), que ha puesto al(la) maestro(a) en una situación de subordinación, de objetivación, de falta de autonomía.

El investigador y teórico visto como el que posee el conocimiento, el que va a la escuela, estudia al(la) maestro(a), a los estudiantes, sus relaciones, sus prácticas y después dice al(la) maestro(a) lo que hay que hacer³⁵ y, el(la) maestro(a) del otro lado, visto como el indicado única y exclusivamente para aplicar lo que dichas personas han planteado, como si este sujeto maestro(a) no tuviese un saber para aportar, un conocimiento desde el cual poner a prueba dichas teorías. Se desconoce acá el valor de la voz del(la) maestro(a), de su saber pedagógico, de su experiencia, de su práctica, olvidando además la importancia del diálogo

³⁵ “Este tipo de formación de docentes es muy particular, ya que se selecciona a los docentes interesados quienes quedan bajo la dirección de investigadores universitarios externos al centro educativo, los cuales utilizan grupos focales para desarrollar las capacitaciones. La preocupación por elevar los estándares de aprendizaje hace parte también de las más recientes políticas y reformas educativas a nivel mundial. En esta pauta, el maestro es un ejecutor de los proyectos diseñados por los investigadores —expertos, que buscan las mejoras de la escuela y de las prácticas de enseñanza. Esta situación permite señalar la forma como algunas prácticas de investigación educativa y pedagógica utilizan al maestro para desarrollar sus proyectos [...]” (Suarez y Ortiz, 2009, p.17).

entre teoría y práctica que puede conducir a la construcción de teorías mucho más pertinentes.

Esta división entre teóricos, especialistas y maestros(as) que se evidencia en el currículo técnico, es otra manera más de objetivizar al sujeto maestro(a), de despojarlo de su saber, de dominar en cierto sentido su ser y su quehacer, de restarle autonomía y convertirlo en un sujeto heterónomo, dependiente y a la espera de lo que otros puedan crear para él funcionar en el dispositivo en la aplicación.

En este caso la disputa por el saber, nos muestra una forma más de manifestación del poder, una nueva tecnología de poder representada por quien es poseedor de un saber reconocido y como éste puede ejercer poder sobre aquellos que no lo poseen o que aunque lo posean, no han obtenido como sujetos el reconocimiento por la comunidad científica. Más aún, el(la) mismo(a) maestro(a) inmerso en dicha tecnología de poder, movilizándose en ésta lógica, puede caer en el error de ayudar a perpetuar la disparidad en las relaciones, ignorar el valor de sí mismo(a), de lo que piensa y ha construido para sí y sus estudiantes, es decir, mientras el(la) maestro(a) no se aproxime a la vivencia de la experiencia de sí, a la reflexividad, a tener una mirada crítica y cuestionadora sobre sí mismo y sobre todo aquello que

interviene su práctica, difícilmente se podrá ir cerrando esta brecha entre maestros(as) e investigadores que objetiviza el sujeto maestro(a).³⁶

Una evidencia de actitud crítica, de no acomodación, de resistencia de cuestionamiento por parte de los(las) maestros(as) es lo que nos permite visibilizar el Movimiento Pedagógico, el cual fue proclamado de manera oficial en el XII Congreso de la Federación Colombiana de Educadores reunido en la ciudad de Bucaramanga en 1982. Un Movimiento que abre el debate entre los(las) maestros(a) frente a los asuntos educativos y pedagógicos del País y lo ubica como un nuevo sujeto partícipe en la transformación de la cultura.

Además este Movimiento rompe con la brecha entre intelectuales y maestros(as), posibilita el trabajo conjunto y el posicionamiento del maestro(a) como investigador.

El Movimiento Pedagógico estuvo animado por un importante actividad intelectual de grupos de investigadores educativos y núcleos de maestros que venían desarrollando innovaciones pedagógicas y experiencias[...] animó y

³⁶ “La afirmación de que los profesores son intelectuales supone que los profesores no sólo actúan sino que también piensan, y eso no es nunca una separación entre teoría y práctica. La cuestión no es si somos teóricos o prácticos, sino si somos buenos o malos teóricos, si pensamos o no pensamos acerca de lo que hacemos, reflexionamos o no sobre nuestro sentido de ser agentes. Por tanto, a un nivel, la noción de profesores como intelectuales quiere unir la teoría con la práctica, en un sentido que incluya a los profesores como agentes. Ellos no sólo transmiten cultura sino que también la producen. En segundo lugar, la noción de profesores como intelectuales proporciona un referente para la crítica de las prácticas que pretenden reducirlos a técnicos, a servidores del imperio a simples contables de lo mundano. En tercer lugar, la noción de profesores como intelectuales aclara la cuestión de las condiciones para que las personas puedan ser hoy intelectuales” (Flecha, 1991).

estimuló el surgimiento de nuevos grupos de investigación entre maestros, propiciando la realización de innovaciones pedagógicas en las escuelas, la documentación de la práctica del maestro, y en otros casos el establecimiento de vínculos entre el saber pedagógico y los saberes específicos (Martínez, Noguera y Castro, 2003, p. 172).

Otro asunto que caracteriza el currículo racional tecnológico y resalta ese carácter técnico, instrumental, es la importancia que se da a la pregunta por el qué enseñar, a través de qué actividades lograrlo y cómo evaluarlo, dejando a un lado o sin prestarle mayor importancia al sujeto que se quiere formar. En este horizonte, en la concepción del currículo técnico, el proceso no está centrado ni en el(la) maestro(a), ni en el(la) estudiante, no es un currículo que se piense para responder a las necesidades individuales de los(las) estudiantes, de sus contextos. Se trata más bien de responder a las exigencias o condiciones de la sociedad, como ya fue mencionado, a la escolarización de masas, la uniformidad y detrás de esto, la regulación, la dependencia y pérdida de autonomía.

En este sentido podemos asociar la emergencia del currículo técnico con las transformaciones que sufrieron los currículos de formación de maestros(as) que dejaron a un lado los asuntos filosóficos y éticos, para reemplazarlos por un tecnicismo. Allí, los(las) estudiantes empezaron a verse ya no como sujetos, sino más bien como objetos sobre los cuales aplicar una serie de estrategias para lograr un aprendizaje efectivo, dejando totalmente de lado la formación del ser.

1.3 MIRADAS AL(LA) MAESTRO(A) EN EL CURRÍCULO PRÁCTICO

El currículo práctico, como su nombre lo indica, es una perspectiva curricular que se preocupa más de lo que acontece en la cotidianidad del estudiante, en las aulas, las escuelas y el(la) maestro(a). Surge en cierto sentido como una manera de contrarrestar lo que venía sucediendo con el currículo técnico que en palabras de algunos críticos del currículo era una teoría demasiado alejada de las realidades contextuales de los estudiantes, de lo que verdaderamente acontece en la vida cotidiana de la escuela³⁷. Algunos autores plantean al respecto: *“los materiales de la teoría (currículum técnico) son las abstracciones y las generalizaciones; los de la práctica curricular son los hechos reales, los profesores reales y los niños reales”* (Kemmis, 1993, p. 68). Lo cual es reforzado por Grundy (1998) cuando plantea el currículo informado por el interés práctico como un currículo que reconoce el resultado del proceso educativo no como una acción ejecutada única y exclusivamente por el(la) maestro(a) sobre un grupo de estudiantes que permanecen como objetos dispuestos a recibir y asimilar lo que

³⁷“Antes de Schwab, aparecieron muchos autores que proponían el establecimiento del pensamiento práctico en el currículum (como RAUP y Cols., 1947). Y muchos contemporáneos del movimiento para el desarrollo del currículum (Atkin, 1963, y Jackson 1968, por ejemplo) afirman que este precisa tener presente el trabajo educativo real llevado a cabo en escuelas y aulas: los currícula, completamente desarrollados desde la perspectiva del modelo de ciencia aplicada, podían no reconocer ni respetar la diversidad de propósitos de los educadores, la multiforme variedad del contexto social del aprendizaje en las escuelas y la permanente controversia sobre los valores que caracteriza la práctica educativa y el trabajo de profesores y estudiantes” (Kemmis, 1993, p. 65).

les pretenden impartir, sino que por el contrario, el proceso educativo se toma como una construcción que surge de la interacción del(la) estudiante y el maestro(a) en un esfuerzo por comprender el mundo.

Desde estos planteamientos y comparando el currículo práctico con el currículo técnico, podríamos decir que ésta teoría tiene en cuenta la pregunta por el sujeto que se desea formar, por la realidad que acontece a dicho sujeto y hay un interrogante por cómo en el currículo técnico se puede intentar intervenir en el contexto. Es decir, la mirada se amplía, no se delimita sólo en el qué enseñar o en el cómo lograr un aprendizaje efectivo; de cierta manera hay una transformación en la intencionalidad educativa pasando de una realidad instrumental, cosificada, a una que tiene el propósito de volver la mirada al sujeto, llámese estudiante o maestro(a).

La consolidación de la teoría curricular práctica vuelve a retomar de cierto modo la demanda por la formación filosófica y ética del(la) maestro(a) que había sido abandonada en la perspectiva del currículo técnico, aparece de nuevo la preocupación por la formación del ser humano, por el significado de ser educador.

La práctica reclamaba y revitalizaba las antiguas concepciones del pensamiento en torno al currículum y al significado del ser humano, de ser miembro de una sociedad y de ser educador (implicando juicios sobre los

valores educativos y sociales diariamente manifiestos en aulas y escuelas, en cuanto profesores orientados a tomar sabias decisiones en relación con el bien de la humanidad y con los mejores intereses de los estudiantes y de la sociedad) (Kemmis, 1993, p. 26).

La emergencia de este currículo práctico a nivel colombiano, o por lo menos de ciertas manifestaciones del mismo, se pueden ubicar con el surgimiento de la Renovación Curricular en sus fundamentos teóricos publicados en 1980 por el Ministerio de Educación Nacional y los marcos generales de los programas curriculares, los cuales desde la concepción de educación como sistema mundial plantea ya no sólo tener en cuenta *“las partes y los procesos en forma aislada , sino también las interrelaciones y las interacciones dinámicas entre ellos”* (Ossa, 2010, p. 7).

El enfoque sistémico publicitado como susceptible de ser aplicado en diferentes niveles y en general a cualquier problema que se encontrará en el contexto educativo, al ser enfocado como sistema, implicó formas de seguimiento y evaluación que dieran cuenta de los procesos en los que estaban inmersos estudiantes y docentes, para con base en estas entradas de información realizar reconstrucción de los mismos (Ossa, 2010, p.7).

Desde lo anterior se generan transformaciones en torno a cómo era entendida la enseñanza, el aprendizaje en la tecnología educativa y este último empieza a ser el discurso central para la época apoyado en corrientes conductistas de Skinner y Bandura y cognitivas de Piaget y Gagné. *“Para la Renovación Curricular el aprendizaje es significar, inventar, indagar, re-crear”* (Bolívar y Cadavid, 2009, p. 43). Y la enseñanza se asume como un proceso integrado e interdisciplinario

La enseñanza surge así como un reflejo de los modernos métodos de investigación y de los modernos métodos de producción. En efecto, en el mundo actual son cada vez más ilustrativos los casos de investigaciones y de producciones donde la interdisciplinariedad y la integración de conocimientos provenientes de diversas disciplinas sobresalen como ejemplos dignos de imitación, tal es el caso de los proyectos ecológicos, de los proyectos de los viajes interplanetarios de los estudios sobre genética, y de muchos otros ejemplos con los cuales se han de beneficiar los educandos de las actuales y de las futuras generaciones (MEN, 1990, p. 51).

Desde las nuevas connotaciones de enseñanza y aprendizaje sustentadas más en corrientes psicológicas que en la pedagogía se generan nuevas exigencias para el currículo y el(la) maestro(a) un currículo que debe propiciar la interacción de los(las) estudiantes, su participación, el trabajo en grupo, por proyectos, la integración de áreas. Y el(la) maestro(a) debe ser un(a) guía, un(a) orientador(a), un(a) facilitador(a). Esta enunciación de un trabajo por proyectos, la integración de

áreas, el aprendizaje y la enseñanza como procesos más dinámicos se constituyen en algunos registros que muestran la introducción de elementos del currículo práctico a nivel colombiano; sin embargo esto no es garantía de que se hayan llevado a la práctica pues como lo plantea Vasco (1985 p. 17) cuando llegaron a los maestros el “LIBRO VERDE” y “EL LIBRO ROJO” resultó ser unos folleticos elaborados por las editoriales como propaganda, en donde sólo estaban los contenidos y los objetivos específicos que no dejan ver nada de la teoría, ni de las metodologías innovadoras a las cuales se les había trabajado durante años como fundamentación del currículo.

De otro lado toda esta tendencia y fundamentación basada en el psicologismo trajo consigo un nuevo desplazamiento para el(la) maestro(a) en la que ahora él acudía a lo que decía la psicología que había que hacer y desde allí se organizaba el currículo. *“Esta relación sitúa al maestro como el subordinado del psicólogo y a este último como el especialista de cabecera del maestro a quien orienta en su labor”* (Bolívar y Cadavid, 2009, p.47).

Hacia 1994 con la emergencia de la Ley General de Educación desde los planteamientos de la autonomía que tienen las instituciones y los(las) maestros(as) para construir los currículos³⁸ se puede establecer un nuevo

³⁸ Al respecto puede verse (M.E.N, 1994, Ley 115, p. 42).

panorama³⁹ en el que tendrían cabida lo llamados currículos por procesos, por proyectos, por actividades que entran en esta concepción de currículo práctico, más cercana a las realidades de los estudiantes y posibilitadora de la construcción de otras relaciones al interior de las aulas de clase, aunque para nadie es desconocido las tensiones a las que asisten las instituciones educativas en la configuración de los currículos cuando se tienen instauradas líneas comunes desde las políticas educativas, los lineamientos curriculares, los indicadores de logro, entre otros.

En primer lugar el maestro con sus pares, tiene la capacidad de decir, elegir y dar preferencia a unos componentes del currículo. Estos están amarrados por un lado a instrumentos de planeación, a plataformas jurídicopolíticas, a políticas educativas, a instancias de carácter institucional, nacional e internacional, a enfoques conceptuales anticipadamente configurados para el currículo; por otro, pueden permitir puntos de fuga, pues aunque las demandas institucionales, nacionales e internacionales configuran unas exigencias para el currículo, el maestro con su posición de intelectual y trabajador de la cultura puede tener posiciones u oposiciones frente a éstas, puede desarrollar componentes, resistirse a algunos, desconocer otros, actuar

³⁹ “Tras la expedición de la Ley General de Educación, se visibiliza la emergencia de nuevas propuestas curriculares desarrolladas en la perspectiva de modelos, es decir, a partir de enfoques estructuralistas y funcionalistas en los que por paradójico que parezca se “privilegian los procesos de construcción de los saberes y las formas de socialización, interacción y comunicación, como ejes alrededor de los cuales se organiza el planteamiento curricular”³⁹. Como desplazamiento, el currículo ya no se organiza centrando su accionar en función del conocimiento sino articulando “criterios y enfoques evaluativos, competencias y habilidades, formas de comunicación, enfoques para la construcción del conocimiento correspondientes a las diferentes disciplinas, desarrollo cognitivo y social, la función de la lectura, la escritura y los demás soportes de significación, entre otros” (Ossa, 2010, p. 17).

con omisión, configurar desde las limitaciones de su saber y su práctica.

(Ossa, 2010, p. 10).

El currículo práctico desde los planteamientos que hemos abordado, nos lleva a postular una mirada menos objetivante al sujeto maestro(a), una transformación de esa mirada como operario que tenía en el currículo técnico a una posición que plantea ver al(la) maestro(a) más desde su ser, su actuar, su manera de intervenir, es decir, desde esta teoría de currículo, desde sus postulados, se da un lugar al(la) maestro(a), se le atribuyen y reconocen de manera específica ciertas funciones que lo ubican en un lugar de protagonismo, de ejercicio de su rol.

Es importante resaltar que al hacer explícitas unas funciones para este(a) maestro(a), se posibilita un reconocimiento de su ser y de un saber que posee, lo cual también se puede tornar significativo en la transformación de un sujeto objetivante a un sujeto subjetivado, no obstante este acontecimiento no es garante de afirmar que haya una transformación para este sujeto, porque no podemos dejar de lado y olvidar que mientras este sujeto maestro(a) siga siendo en cierta medida sometido, pensado como objeto de saber por otras instancias, difícilmente puede acontecer una real transformación, un empoderamiento, un verdadero ejercicio de autonomía. De igual manera a como el currículo técnico actuaba como un dispositivo, como una tecnología de poder para con el(la) maestro(a), no es del todo descartable que sucediera lo mismo en la relación del(la) maestro(a) con el currículo práctico.

Por lo tanto, se hace necesario entrar a analizar con detenimiento cuales son las funciones que a este sujeto maestro(a) se le reconocen o asignan en el currículo práctico.

La perspectiva de la construcción teórica del currículum basada en la práctica supone un mundo en que los profesores deben participar activamente en la toma de decisiones educativas y aceptar la responsabilidad derivada de hacerlo. Para SCHAWAB, WALKER y REID, los profesores siguen siendo actores fundamentales (no sólo operarios) en el proceso educativo, tanto por la imposibilidad de conseguir especificaciones curriculares que abarquen las circunstancias concretas de cada clase o escuela reales, como porque ellos son conscientes de que la educación es una tarea práctica que expresa valores y una visión de la relación entre educación y sociedad (Kemmis, 1993, p. 71).

Desde este planteamiento, el(la) maestro(a) es ubicado en un lugar de participación, toma de decisiones y en un papel protagónico más que nada dentro de su aula de clase, en la intervención con sus estudiantes, en la manera como responde a una situación específica que se presente, porque básicamente uno de los planteamientos realizados por los estudiosos del currículo práctico y que critica en cierto sentido al currículo técnico, es el de pretender definir la actuación del(la) maestro(a) en el aula, sus metodologías, estrategias, formas

evaluativas cuando cada contexto, cada situación, cada estudiante, amerita casi siempre una intervención distinta por parte del maestro(a). Por tanto, este nivel de autonomía del(la) maestro(a) está evocado más hacia su práctica pedagógica, hacia su actuar diario en situaciones reales y concretas.

Al mirar este lugar dado al(la) maestro(a), podríamos afirmar a simple vista que indiscutiblemente está siendo reconocido como sujeto de saber pedagógico y al comparar la forma en que es nombrado en el currículo técnico como operario y en el práctico como actor, tal como se plantea en la cita que retomamos arriba “*los profesores siguen siendo actores fundamentales (no sólo operarios)*” y evidenciamos una transformación⁴⁰, una manera de nombrarlo que se relaciona más con la autonomía, con el liderazgo y no con el sometimiento.

Podríamos intentar hablar en este caso del currículo práctico como un dispositivo que permite al maestro(a) aproximarse a su ser de maestro(a), pensar su práctica

⁴⁰ “La perspectiva práctica altera la concepción técnica en cuanto ésta veía en el curriculum un medio para lograr unos fines o productos, donde los profesores, como cualquier otro elemento material y cultural, son recursos instrumentales” (Carr y Kemmis, 1998, p. 53).

“Al tomar conciencia de que la práctica se da en una situación social de gran complejidad y fluidez, se descubre que sus protagonistas toman numerosas decisiones previa reflexión, si es que esa actividad ha de someterse a cierta normatividad. Media una deliberación prudente y reflexiva de los participantes en ella, aunque los actos de aquellos que participan en la situación no están controlados por ellos mismos. En este contexto importa: el juego entre determinaciones impuestas e iniciativas de los actores participantes. Se parte del supuesto de que no se trata de situaciones cerradas, sino moldeables en alguna medida a través del diálogo de los actores con las condiciones de la situación que se les presenta. El papel activo que estos tienen y el valor de los conocimientos del profesor para abordar tales situaciones serán fundamentales. El docente eficaz es el que sabe discernir, no el que posee técnicas de pretendida validez para situaciones borrosas y complejas” (Gimeno, 2007, p. 58).

pedagógica y transformarla de acuerdo a la lectura que hace del mundo, de los contextos y las realidades de los estudiantes. Lo anterior equivaldría a resistir la objetivación que circunda el quehacer del(la) maestro(a) en el currículo técnico y aproximarse a la subjetivación. Sin embargo, no podemos dejar de lado, maravillarnos y olvidar las implicaciones que para el sujeto maestro(a) trae el lograr resistir toda una trayectoria de la educación basada en un currículo técnico, la necesaria actitud crítica que ha de tener el maestro(a) para que en verdad halla una permanente flexibilidad de su práctica pedagógica y por consiguiente una transformación *“la mayor concienciación del profesorado sobre su papel activo e histórico. Son entre otros, los factores que fundamentan el cambio de perspectiva”* (Gimeno, 2007, p. 56). Así como tampoco podemos descartar que el currículo práctico de igual manera da algunas prescripciones al(la) maestro(a), porque sigue siendo un ente en el que intervienen acciones políticas, administrativas que se relacionan con el quehacer del(la) maestro(a)⁴¹.

El currículum forma parte en realidad de múltiples tipos de prácticas que no se pueden reducir únicamente a la práctica pedagógica de enseñanza; acciones que son de orden político administrativo, de supervisión, de producción de medios, de creación intelectual, de evaluación, etc., y que en tanto son

⁴¹ “ciertamente los profesores adiestrados en la deliberación práctica serán capaces de considerar los problemas nacidos de la intervención del Estado en la educación, tendrán sus opiniones sobre el tema y podrán actuar (como profesores y como ciudadanos) sobre sus conclusiones. Pero la intervención del Estado en la educación es también uno de los “datos” para la deliberación práctica, a tenerse en cuenta cuando los profesores decidan qué y cómo enseñar” (Gimeno, 2007, p.56).

subsistemas en parte autónomos y en parte interdependientes, generan fuerzas diversas que inciden en la acción pedagógica (Gimeno, 2007, p. 24).

Este planteamiento nos conduce a replantear entonces la autonomía del(la) maestro(a) frente al currículo práctico, puesto que cabe preguntarse hasta qué punto el(la) maestro(a) logra permanecer lejos de la objetivación.

Acontecimientos como los dados con la Ley 115 y del Decreto 1860 respecto a la autonomía para el diseño del currículo, frente a actuales disposiciones como las emanadas por la Ley 715 de 2001, el Decreto 0230 de 2002 y la instauración de los estándares curriculares, son cuestiones que dejan mucho que debatir respecto a si el(la) maestro(a) realmente logra escapar a la objetivación y construir currículos alejados del tecnicismo, del academicismo e implementar propuestas curriculares integradoras, humanistas, que atraviesen la cotidianidad de la escuela, la realidad del estudiante, más aún frente a las nuevas tensiones evaluativas y de competitividad a la que asisten no sólo los(las) maestros(as), sino también las instituciones.

1.4 MIRADAS AL(LA) MAESTRO(A) EN EL CURRÍCULO CRÍTICO

La teoría crítica pretende dejar a un lado la manera segmentada en que ha venido siendo abordada la problemática educativa e integrar teoría y práctica; es decir el análisis a los postulados, planteamientos, políticas y prácticas educativas ha de arrojar no sólo una versatilidad de miradas críticas al maestro(a), la transformación en su pensamiento, sino también una actitud propositiva de redireccionamiento de su práctica pedagógica.

Surge además ésta teoría como una propuesta para analizar conjuntamente la totalidad de la educación, la relación entre esta y la sociedad⁴², entre la escolarización y el Estado con las permanentes tensiones que esto genera para las instituciones y para el(la) maestro(a) como sujeto involucrado de manera directa en la situación.

Es así como dentro de la teoría crítica, el currículo juega un papel fundamental, como el instrumento que permitirá la integración de la teoría y la práctica⁴³, como

⁴² "A diferencia de las teorías técnicas o prácticas del currículum, la teoría crítica encara la doble cuestión de la relación entre la educación y la sociedad y entre la escolarización y el estado como problema central, tratando de poner de manifiesto las relaciones entre ellos" (Kemmis, 1993, p. 101).

⁴³ "La teoría crítica ha resucitado los temas tradicionales de la teoría de la educación, los problemas centrales del currículum sobre las relaciones entre educación y sociedad y sobre las relaciones entre la teoría y la

elemento que ha de recoger la lectura de las distintas realidades, los planteamientos de maestros(as), expertos(as), padres y madres de familia, estudiantes, comunidad en general⁴⁴; así como también los postulados y políticas educativas impartidas por el Estado en pro de ponerlos a conversar desde una postura crítica y reflexiva que favorezca la construcción de un currículo pertinente que no sólo ubicará a los(las) maestros(as) en un punto distinto, en una posición de preguntarse por sí mismo(a), por su profesión, por el cómo generar mejores procesos sino que de igual manera habrá implícito una transformación para los(las) estudiantes.

Después de venir abordando las perspectivas curriculares: técnica y práctica se nos presenta la propuesta del currículo crítico dejando ver una aproximación más clara hacia la construcción de un currículo en el que participen activamente los distintos actores del proceso educativo.

práctica de la educación. Reconociendo que estos problemas tienen un nuevo carácter en los tiempos actuales, sin embargo ha rehusado aceptar el idealismo de la teoría práctica que busca formas viables de relación entre educación y sociedad sin afrontar la cuestión del poder del Estado para modelar las formas institucionales contemporáneas de la educación (escolarización) y para distorsionar los temas educativos tradicionales. Así mismo ha rehusado restringirse a los temas menores de la teoría técnica que acepta como dadas las funciones de la moderna escolarización a cargo del Estado, y busca los medios técnicos para mejorar la eficacia del currículum dentro de esa estructura” (Kemmis, 1993, p. 105).

⁴⁴ “ La teoría crítica del currículum no deja la elaboración teórica del mismo en manos de expertos extraños a la escuela, ni la constriñe al trabajo de los profesores individuales y de grupos de profesores en el seno de las escuelas; ofrece formas de trabajo cooperativo mediante las que los profesores y otras personas relacionadas con la educación en las escuelas e instituciones pueden comenzar a presentar visiones críticas de la educación que se opongan a los presupuestos y actividades educativas del estado, no sólo en teoría (a través de las críticas) sino también en las práctica (mediante el establecimiento de formas de organización que procuren cambiar la educación: una política educativa práctica)”(Kemmis, 1993, p. 79).

La teoría crítica permite al(la) maestro(a) realizar una reflexión de su propia práctica y de la totalidad de factores que influyen en la educación, partiendo de la premisa de la relación existente entre la sociedad y la educación y cómo el currículo en cierta medida viene haciendo operativa ésta relación. El análisis sucinto realizado por el(la) maestro(a) a las teorías curriculares, a la manera en que él ha venido funcionando de acuerdo a parámetros de las perspectivas técnica o práctica, propicia la identificación de aquellos aspectos que insertados en el currículo en cierta medida lo han determinado, coartado su accionar y conducido hacia el propio sometimiento y objetivación. En la medida en que el maestro(a) interroga estos asuntos podrá caminar hacia su transformación.

La teoría crítica aporta los recursos de la ciencia crítica social a la ejecución de análisis históricos y sociales de la forma y de la sustancia contemporánea del currículum y a la organización de los procesos cooperativos de auto reflexión mediante los que los educadores pueden elaborar críticas de la educación actual y, simultáneamente, sumarse a la lucha histórica, social política para transformarla” (Kemmis, 1993, p. 94).

Los(as) maestros(as) desde esta perspectiva están llamados a ser sujetos activos y participantes propositivos de la crítica a la educación, cuentan con carta abierta para participar de manera activa en la reconstrucción del currículo desde la reflexión que han realizado de aquellas situaciones que resultan opresoras, limitantes, objetivizantes. No sucede como se ve en la perspectiva técnica que

el(la) maestro(a) es relegado al campo de ejecución de lo que otros han propuesto, o cómo sucede en la perspectiva práctica que aunque posee un poco más de autonomía dicha autonomía está más restringida a su actuar dentro del aula de clase⁴⁵.

Desde esta perspectiva se visualiza un maestro(a) que cuida de sí mismo(a), desde la mirada a su trabajo y a su vida personal, que analiza su situación, reconociendo las vivencias adversas que le limitan y le restan oportunidades de ser y de transformar. La teoría crítica le otorga al(la) maestro(a) o más bien él se hace acreedor a la capacidad de mirar de manera detallada la cotidianidad que le circunda y como respuesta a este análisis encuentra la resistencia, la lucha por la vivencia de la autonomía, de la subjetivación o de la emancipación⁴⁶.

La emancipación de la profesión docente está entre los postulados a alcanzar desde la vivencia de los(las) maestros(as) de una teoría crítica curricular, pero se hace necesario que el(la) maestro(a) se interrogue por lo que ha venido siendo su actuar para que desde sí mismo se genere una actitud de resistencia, de

⁴⁵ “La teoría técnica mira a los profesores como operarios que manejan las técnicas curriculares ideadas por los planificadores para los profesores; la teoría práctica considera a los profesores como agentes morales, responsables de la toma de decisiones prácticas, individualmente, en sus propias clases y escuelas; la teoría crítica contempla a los profesores como miembros de grupos de educadores prácticos, organizados, cooperativos, comprometidos en el análisis crítico de sus propias circunstancias y en el cambio de las mismas para superar las opresiones de la irracionalidad, la injusticia y la coerción que experimentan en sus vidas y en su trabajo” (Kemmis, 1993, p. 136).

⁴⁶ “La perspectiva crítica patrocina una visión emancipadora” (Kemmis, 1993: 136).

emancipación y de búsqueda de subjetivación, como lo plantea Kemmis (1993, p. 77).

La tarea requiere una mayor organización de los esfuerzos de la profesión, y una atención más sostenida sobre las formas mediante las que el currículum es estructurado para los profesores por los organismos exteriores a la escuela. El profesor no está solo en la estructuración del currículum; estudiando los procesos mediante los que se estructura fuera de la escuela, la profesión será un elemento esencial para lograr una plataforma crítica desde la que será posible la reconstrucción.

Algunos estudiosos del currículum que se preguntan también por la perspectiva curricular práctica, han planteado al respecto la necesidad de constituir un marco curricular que sea empleado por los(las) maestros(as) como instrumento emancipatorio, que les permita pensar su ser y su quehacer de maestro(a) y propender por una acción más autónoma, para lo cual ha de servirse de la teoría como instrumento de análisis de la práctica y desde aquí apoyar una reflexión crítica que favorezca el evidenciar las acciones y condiciones que conducen a la falta de autonomía (Grundy, 1998, p. 122).

El cuestionamiento de la falta de autonomía afecta a todos aquellos que participan en las prácticas curriculares, especialmente a los profesores y a los

alumnos. Resulta poco creíble que los profesores puedan contribuir a establecer metodologías creadoras que emancipen a los alumnos cuando ellos están bajo un tipo de práctica altamente controlada. Es preciso partir de un cierto isomorfismo necesario entre condiciones de desenvolvimiento profesional del docente y condiciones de desarrollo de los alumnos en las situaciones escolares diseñadas en cierta medida por los profesores (Gimeno, 2007, p. 57).

Si retomamos los planteamientos que hemos realizado respecto a la subjetivación del(la) maestro(a) sabemos que el ejercicio de la autonomía por parte de él(ella) se constituye en una de las principales condiciones para posibilitar la vivencia de la experiencia de sí, el hecho de que el(la) maestro(a) se haga consciente de las condiciones que coartan o no su autonomía, siembra la posibilidad de encontrarnos con un(a) maestro(a) que se resista y se aproxime a la vivencia de la subjetivación.

Al respecto plantea Grundy (1998, p. 114): *“para que el currículum contribuya al interés emancipatorio debe entenderse como una praxis”*, es decir, apoyarse en la reflexión permanente por parte del(la) maestro(a) sobre su actuar, a partir de un proceso que incluya la planificación, la acción y la evaluación de manera circular. La construcción del currículum ha de tener en cuenta la realidad, el mundo social y cultural, los ambientes de aprendizaje; hacer partícipes y responsables a los

estudiantes en la elaboración de sus propios aprendizajes *“lo que debe obligar a todos los participantes a reflexionar sobre el conocimiento, incluido el profesor”*.

Teniendo en cuenta que la teoría crítica del currículo parte del supuesto de que para llegar a la construcción de este tipo de currículo antes que nada el(la) maestro(a) ha de dotarse de una mirada crítica, cuestionadora de sí mismo, de su propia práctica, de la realidad que le circunda a él(ella) y a sus estudiantes y de las tensiones derivadas de asuntos como la Legislación, las políticas educativas, el Estado, las disposiciones institucionales, entre otros, Miñana (2000) plantea: *“en Colombia estos enfoques han tenido también alguna afinidad - en especial en sus primeros momentos- con el Movimiento Pedagógico (1982) y con las denominadas “educación popular” (1970- 1980) y “etnoeducación” (1980)”* (pp. 22-23).

De igual forma este mismo autor permite visibilizar como la teoría crítica del currículo es algo que a nivel colombiano aún se encuentra más en el nivel de las reflexiones de intelectuales, investigadores(as) y algunos(as) maestros(as) vinculados a procesos de formación en posgrados (maestrías o doctorados), pero aún hay mucho camino por recorrer en la construcción de currículos críticos llevados de manera concreta en las instituciones educativas. Entre los autores que nombra como vinculados a procesos de debates frente a las teorías técnicas curriculares se encuentra el grupo Federici de la Universidad Nacional de Colombia, el grupo de Historia de las prácticas pedagógicas de la Universidad de

Antioquia, Carlos Vasco, Mario Díaz (Miñana, 2000, p. 42), cada uno ubicado desde distintas corrientes, pero que finalmente en su reflexión se preguntan por el papel que entran a jugar los sujetos (maestros(as), estudiantes, comunidad) y sus contextos y realidades en los procesos curriculares.

Aristizábal, respecto a sí los(las) maestros(as) tienen en la actualidad manifestaciones como las que se presentaron en el Movimiento Pedagógico, es decir si en el(la) maestro(a) coexiste esa actitud crítica que lo posiciona como sujeto subjetivado con posibilidad de transformarse y transformar plantea:

Las prácticas pedagógicas de maestras y maestros, a partir del Movimiento Pedagógico, comenzaron a hacer visible, como tendencia, la necesidad de incorporar en su cotidianidad la concepción del-a maestro-a como investigador-a de su propia práctica, hecho que ha producido transformaciones en los espacios de formación de maestros: Escuelas Normales y Facultades de Educación (2008, p. 199).

En esta línea de pensar el(la) maestro(a) como investigador(a), y desde los postulados que pretenden involucrar teoría y práctica, procurando que la una se sirva de la otra como movilizadoras de reflexividad, encontramos a Stenhouse⁴⁷

⁴⁷“La postura de Stenhouse ha planteado de forma definitiva el problema de concebir el *curriculum* como campo de estudio y de práctica que se interesa por la interrelación de dos grandes campos de significado que se han dado por separado como conceptos diferenciados de *curriculum*: las intenciones para la escuela y la

que concibe al profesor como un activo investigador. Desde sus planteamientos, teoría y práctica han de estar en permanente interrelación y a partir de ésta constituir un currículo pertinente⁴⁸ que sirva de guía y de canal de comunicación entre teoría y práctica y sea el(la) maestro(a) como profesional, investigador(a) y protagonista quien indague, planifique y perfeccione su práctica, apoyado en las distintas teorías. Es ésta *“una perspectiva que estimula una nueva conciencia sobre la profesionalidad de los docentes – indagadores reflexivos en su práctica”* (Gimeno, 2007, p. 61).

Esta manera de pensar el currículo que nos presenta Stenhouse centrada en el(la) maestro(a) como investigador(a), como profesional prolongado⁴⁹ nos muestra un modo distinto de su ser, lo ubica en una posición de sujeto activo, partícipe, cuestionador, como sujeto subjetivado, distinto al(la) maestro(a) del currículo técnico y del currículo práctico. Alguien que lucha desde su actitud crítica, desde el análisis sistemático a su propia práctica, con capacidad de agruparse en pro de mejorar su intervención pedagógica, su ser y su quehacer y

realidad de la escuela; teoría o ideas para la práctica, y condiciones de la realidad de esa práctica” (Gimeno, 2007, p. 60).

⁴⁸ “Sin perder de vista la importancia del curriculum como proyecto cultural, se sugiere que la funcionalidad del mismo está en su sintaxis, como algo elaborado que no es mero puzle donde se yuxtaponen contenidos diversos; su utilidad reside en ser un instrumento de comunicación entre la teoría y la práctica, juego en el que tienen que desempeñar un papel activo muy importante los profesores y los alumnos”(Gimeno, 2007, p. 61)

⁴⁹“La noción del “profesor como investigador” de Stenhouse (1975), asociada a la de “profesional prolongado”, sugiere una forma de organización de la lucha para cambiar la escolarización mediante el trabajo de la profesión docente. Insinúa que una actuación profesional crítica puede organizarse cooperativamente para transformar la escolarización de manera que lleve mejor a la práctica los valores educativos” (Kemmis, 1993, p. 93).

encaminarla hacia la transformación no sólo de sí mismo; sino también del entorno y del contexto en que se hace sujeto partícipe; involucrando otros(as) maestros(as), estudiantes, padres de familia y comunidad en general.

De manera más específica lo que propone Stenhouse es el incentivar la formación de maestros(as) investigadores(as)⁵⁰, capaces de cuestionar permanentemente su práctica, interrogar el currículo, avanzar hacia la construcción de sus propias teorías y su puesta en escena, de modo tal que el análisis permanente de su ser y su quehacer movilice su participación activa y le dote de argumentos para discutir, replantear, debatir y construir ya sea con pares, teóricos o especialistas desde una posición de saber, valoración, subjetivación.

Este asunto referente a la investigación por parte de los(las) maestros(as) como se viene planteando en el sentido de ser una herramienta que posibilite la crítica, el debate, la generación de mejores prácticas en la escuela, la transformación de realidades, la resistencia, el ejercicio de la subjetivación y la construcción de propuestas curriculares pertinentes, a nivel colombiano se registra como ya fue mencionado en los trabajos del Movimiento Pedagógico, la expedición pedagógica, los intelectuales, investigadores(as) o como prácticas de estudiantes-

⁵⁰ “Stenhouse cree que los profesores deben participar en la construcción de una tradición de investigación “que es accesible a los profesores y alimenta la enseñanza si la educación ha de ser mejorada.” Los “profesionales prolongados” de STENHOUSE serán profesores investigadores que lleven a cabo una adecuada investigación y un desarrollo apropiado del currículum por sí mismos (aunque puedan ayudarles otros en su trabajo, y carguen con la responsabilidad de probar sus teorías sobre el currículum en su propia práctica curricular” (Kemmis, 1993, p. 76).

maestros(as) o de maestros(as) en ejercicio, aunque sea de manera más personal y un tanto aislada constituyéndose en forma de emancipación cotidiana que se hace necesaria como lo plantea (Apple, 1994), porque desde la legislación se plantea la investigación educativa, la cualificación y perfeccionamiento de los docentes, más en la línea de garantizar la calidad de la educación; es decir no con el interés de formar maestros(as) críticos, investigativos, propositivos, sino como medida que posibilite poner a los(las) maestros(as) al servicio de los discursos de calidad, eficacia, eficiencia y competitividad.

Tal es el caso de la Ley General de Educación que plantea en su artículo 4.

“El Estado deberá atender en forma permanente los factores que favorecen la calidad y mejoramiento de la educación, especialmente velará por la formación y cualificación de los educadores, la promoción docente, los recursos y métodos educativos, la innovación e investigación educativa, la orientación educativa y profesional, la inspección y evaluación del proceso educativo” (1994, p. 6).

Y es reforzado en los artículos 110 y 111 de la misma Ley, pero en ninguna parte se hace explícito cómo es que el(la) maestro(a) podrá desarrollar estos procesos de investigación con qué recursos, en qué tiempo y espacio y de otro lado no se visiona para el(la) maestro(a) que este tipo de investigación lo posicione como

intelectual o investigador(a). Este panorama se presenta de nuevo en el Decreto 1278 de 2002 (Estatuto de profesionalización Docente), pero con un agravante puesto que mientras en la Ley 115 se presenta como una responsabilidad del Estado, aquí aparece como una entre las muchas funciones que el(la) maestro(a) debe cumplir.

“también son responsables de las actividades curriculares no lectivas complementarias de la función docente de aula, entendidas como administración del proceso educativo, preparación de su tarea académica, investigación de asuntos pedagógicos [...]” (M.E.N, 2002, p.13).

Desde esta perspectiva, las leyes y decretos plantean la investigación por parte del(la) maestro(a), pero como herramienta para administrar el currículo con sus nuevas disposiciones, pero no como estrategia que posibilite al maestro(a) cuestionarlo, debatirlo y transformarlo.

Estamos asistiendo a un retroceso en cuanto a la apuesta por otra concepción de la educación, del maestro investigador y de la escuela, en la que el maestro había logrado reconocerse como productor de saber, como protagonista de la transformación de la escuela y de la educación, como sujeto público que incide en las reformas educativas. [Sin embargo] Hay maestros que continúan desafiando esta condición que los niega y los reduce a técnicos en el manejo de los estándares (Ortiz y Suárez, 2009, p. 115).

Otro autor perteneciente a este enfoque curricular crítico es Magendzo, quien nos presenta el diseño curricular problematizador como una propuesta holística, integradora, motivante que supera o transforma los currículos tecnológicos centrados en listas de contenidos u objetivos, los cuales en muchas ocasiones resultan aburridos y cortos para abordar la complejidad y ritmo cambiante de las realidad que nos circunda. *“El diseño problematizador incorpora una visión holística, integradora y por sobre todo más político- social y valorativa para articular el currículum”* (Magendzo, y Donoso, 1992, pp. 6 -7).

Son muchos los autores que en esta línea del currículo crítico han dado un giro a la manera de ver el maestro(a), buscando otorgarle otra posición, ubicándolo en un lugar de valoración, pero, frente a esto hemos de decir, es realmente el maestro quién debe empoderarse a sí mismo y ocupar el sitio del cual ha sido desplazado en varias ocasiones.

Estas líneas nos afirman en la posición de pensar la teoría crítica como el camino⁵¹ desde el cual el(la) maestro(a) se puede parar desde otro frente, mirarse a sí mismo(a) en relación con el currículo y pensar en su reconstrucción pertinente, apuntando a su propia formación profesional y la de quienes le circundan.

⁵¹ “Creemos que la resistencia a la tecnologización del trabajo educativo debe fundamentarse en la crítica social y no sobre las quejas que pretenden preservar la profesionalidad” (Grundy, 2000, p. 202).

Para poner en práctica la visión crítica del currículum y de la elaboración teórica sobre el mismo es preciso estar al tanto de qué somos, en cuanto teóricos y en cuanto profesores, productos y productores de ideología y esto, a su vez, exige que nos organicemos con otros para hacer nuestras propias críticas, histórica y políticamente sensibles, de nuestros valores e ideas educativos sobre el currículum, sobre nuestras propias prácticas educativas, y sobre nuestras situaciones de trabajo. Una vez embarcados en el proceso cooperativo de crítica de la ideología, “cartografiando” nuestras ideas, prácticas y situaciones en términos de su historia, de las relaciones sociales que activan y de las consecuencias que producen, la elaboración de la teoría crítica del currículum requiere que colaboremos en la lucha política para superar la irracionalidad, la injusticia y la coerción en nuestro propio trabajo y, a través de nuestro trabajo, en la sociedad en su conjunto (Kemmis, 1993, p. 136).

CAPITULO II

2. MIRADAS AL(LA) MAESTRO(A) EN EL CURRÍCULO EN UN PERIODO DE 1970 A 1984 ¿MAESTRO(A) OBJETIVIZADO(A) O RESISTIENDO?

Pretendemos abordar en este capítulo los modos de ser maestro(a) que se tejen con relación a la reforma curricular y la renovación curricular, periodo influenciado por la Tecnología Educativa y la hegemonía de un currículo técnico e impositivo al interior del Sistema Educativo Colombiano, en contraste con la emergencia del Movimiento Pedagógico, como apuesta de los(las) maestros(as) para posicionarse como sujetos de saber pedagógico y de igual manera recuperar la pedagogía como saber que piensa y transforma dichas perspectivas curriculares.

2.1 EL(LA) MAESTRO(A) Y EL PROCESO DE REFORMA Y RENOVACIÓN CURRICULAR.

Durante este período el(la) maestro(a) asiste a una tensión permanente entre el deber ser y lo que realmente se puede hacer, entre las disposiciones dadas por

teóricos, las emanadas por el Estado y los propios criterios fundamentados desde la pedagogía y su práctica cotidiana en la escuela.

La época de la reforma y la renovación curricular se enmarca dentro de los discursos que a nivel internacional venían emergiendo respecto a la modernización, el desarrollo, el subdesarrollo y la relación de estos procesos con lo que se denominó “Crisis mundial de la Educación”, hasta el punto en que la educación fue puesta en la mira de la economía, la productividad y como medio a través del cual los países subdesarrollados podrían desarrollarse.

Como lo plantean Martínez, Noguera y Castro (2003, p.119) las opciones para dar solución a la crisis mundial de la educación fueron asociadas con la transferencia y difusión de elementos y procesos tecnológicos al campo educativo y a nivel colombiano este proceso se empezó a dar a partir de 1950 mediante la adaptación de su estructura administrativa y la creación de algunas instituciones que ponían a Colombia a tono con las exigencias internacionales.

Alianzas internacionales como la Misión Currie (1949), la Misión Le Bret (1956) dan cuenta de este proceso, así como las alianzas con la Fundación Ford, la Fundación Rockefeller y el Banco Mundial.

Tanto en la reforma curricular como en la renovación curricular, se dejan ver vestigios de la Tecnología Educativa que se introdujo en América Latina como una corriente proveniente de los Estados Unidos⁵², con el propósito de tener cierto control sobre los países de esta parte de América y evitar posibles revoluciones que afectaran el desarrollo del país norteamericano.

Como lo plantea Vasco (1985), de esta manera Estados Unidos se volcó en América Latina incidiendo en los aspectos económicos, administrativos e ideológicos, logrando de igual forma influir en la educación a través de la introducción de algunas técnicas que ellos estaban aplicando con sus propios estudiantes y haciendo ver como urgente y necesario el empleo de la Tecnología Educativa, como lo único, lo último y lo mejor para atender las causas del llamado “subdesarrollo⁵³”.

⁵² “Al respecto Vasco expresa: “podemos remontar la historia de la actual reforma Educativa a la década de los años 60, la que se ha llamado “La Década del Desarrollo” (aunque también podríamos llamarla “Década del subdesarrollo” en la que los Estados Unidos se sintieron amenazados por dos hechos importantes: el lanzamiento del Sputnik por los soviéticos en 1957 y la victoria de la Revolución Cubana en 1959. El triunfo científico de los rusos hizo dudar a los norteamericanos de su propio sistema educativo, y por eso comenzaron a desarrollar diferentes técnicas que les permitieran realizar un proceso más eficaz en la formación intelectual de sus ciudadanos, especialmente en ciencias naturales y matemáticas. La revolución Cubana les hizo ver la importancia de acelerar los procesos de desarrollo en los países latinoamericanos para evitar revoluciones, que como la cubana afectarían sus intereses en el área” (Vasco, 1985, p.11).

⁵³ “El subdesarrollo entendido como consecuencia entre otras causas de la ignorancia; por tanto el camino para derrotarlo era atacando la ignorancia a través del logro de una educación de tipo tecnológico, de la técnica y la implementación de la Tecnología Educativa. “vinieron misiones de la Fundación Ford, de la Fundación Rockefeller y del Banco Mundial. Llegaron los distintos grupos de los Cuerpos de Paz, la Misión Alemana, etc. Existía un consenso en ese momento de que la mejor estrategia para optimizar el rendimiento del sistema educativo era la tecnología educativa” (Vasco, 1985, p. 11).

Este mismo autor presenta como a nivel colombiano se introdujo la tecnología educativa de tipo conductista.

En Colombia podemos recordar los debates sobre el Plan Básico y sobre la Reforma Universitaria: a nivel secundario se iniciaron los trabajos de los INEM para lograr una educación de tipo tecnológico; a nivel primario y secundario, se trató de implementar la tecnología educativa de corte conductista (Vasco, 1985, p. 11).

Estamos haciendo referencia a la década de los 60, época en la que se empezaron a dar las asesorías en Tecnología Educativa, las cuales estuvieron relacionadas con la expedición del Decreto 1710 de 1963 con el que se instauraron programas diseñados por tecnólogos educativos para la primaria, que se conservaron a inicios de la década de los 70 (Vasco, 1985, p. 12), período en el que empieza nuestro análisis de los modos de ser maestro(a) en relación al currículo.

Mirar al(la) maestro(a) en la reforma curricular y la renovación curricular implicó en primera instancia hacer claridad respecto a las mismas, si fueron procesos diferentes, simultáneos o en cierto sentido secuenciales. Hay algunos autores que

coinciden en hacer referencia a la reforma curricular y la renovación curricular como si fuera el mismo proceso y esto obedece más que nada a que se presentaron en el mismo período y en cierto sentido en un término de tiempo más bien corto. Al respecto Díaz (1985, p. 25) plantea: “[...] *aquel periodo que se ha dado en llamar “la reforma curricular” o “la renovación curricular”*”. Sin embargo encontramos autores que acentúan la diferencia entre la una y la otra ubicando de manera específica la reforma curricular con el Decreto 1419 de 1978 y la renovación curricular, como extensión de la reforma curricular, reglamentada mediante el Decreto 1002 de 1984 (Martínez, Noguera y Castro, 2003, p. 160). (Mockus y Otros, 1985) se encuentran entre los que apoyan este último planteamiento.

Partiendo de esto último procederemos a mirar al(la) maestro(a) en relación a estos dos procesos.

Estas décadas del 60 al 80 están marcadas por varios hitos importantes que fueron base para la formulación de la llamada reforma curricular. Uno de ellos fue la Tecnología Educativa de tipo conductista que continuó tomando un gran auge ya no sólo a nivel de la escuela sino también en las universidades y las facultades de educación, hasta el punto de desplazar la pedagogía por cursos de tecnología educativa. *“En las facultades de educación se dan cursos de tecnología educativa*

que son muchas veces lo mismo en las didácticas generales y en las especiales: un mero diseño instruccional de objetivos específicos, análisis de tareas y selección de medios” (Vasco, 1985, p. 12).

El desplazamiento que se da a la pedagogía, poniendo en un mayor nivel de importancia la capacitación en tecnología educativa, nos permite empezar a vislumbrar un panorama en el que el(la) maestro(a) es despojado de su saber pedagógico, del saber que le es propio, para convertirse en un simple diseñador(a) de objetivos, contenidos, metodologías y formas de evaluación.

Al respecto Rodríguez (2002, p. 16) hace una denuncia a la ausencia de formación en pedagogía que se dió en las escuelas normales y en las universidades, principalmente a partir del año 1965, cuando empezó a introducirse la tecnología educativa en este ámbito, y plantea: *“Como efecto del predominio alcanzado por las teorías funcionalistas de la educación, en particular por la tecnología educativa, la pedagogía había sido extrañada tanto de los programas de formación como de las prácticas pedagógicas de los maestros.[...] Es la paradoja, de un pedagogo sin formación pedagógica”* (Rodríguez, 2002, pp. 15-16).

A nivel de las escuelas normales con el Decreto 1555 de 1963⁵⁴ y luego con el Decreto 1710 de 1963, se adaptó la formación de los(las) maestros(as) a las exigencias de la reforma de la enseñanza primaria también ceñida a la tecnología educativa y en el campo universitario con el Decreto 1964 de 1969, se estructuraron los programas de formación destinados a la docencia, la administración escolar y los servicios educativos. Lo anterior implicó para los(las) maestros(as) que estaban en este momento en formación, el tener que soportar currículos técnicos que preparaban más para la implementación de la tecnología educativa, que en elementos pedagógicos y didácticos que realmente les permitieran pensar su ser y su quehacer pedagógico⁵⁵. En este contexto la

Enseñanza era asumida como un asunto técnico, como tal, podía desempeñarse con el simple dominio de unas herramientas didácticas y el uso de unas ayudas metodológicas. Como no sabíamos nada de pedagogía nos venían muy bien los programas y las guías que enviaba el Ministerio de Educación Nacional, a las cuales nos apegábamos rígida y cariñosamente ante la dificultad para pensar y reflexionar desde la teoría nuestra propia práctica y experiencia. (Rodríguez, 2002, pp. 16-17).

⁵⁴ "Decreto 1555 de 1963, que introdujo la tecnología educativa en la formación de maestros y estatuyó el llamado Ciclo de formación Normalista, antesala del bachillerato pedagógico que se implanto pocos años después" (Rodríguez, 2002, p. 18).

⁵⁵ "Los maestros que egresamos de las escuelas normales a partir del año 1965, conformamos una generación a la que se le negó la formación pedagógica. Los saberes pedagógicos que nos enseñaron fueron escasos cuando más se trataba de breves informaciones biográficas sobre algunos pensadores históricos, que se destacaron más por sus aportes a la filosofía que a la pedagogía" (Rodríguez, 2002, p. 15).

Un panorama que sin pretender ser radicales, da indicios de un(a) maestro(a) objetivizado, puesto(a) a funcionar y reducido(a) a los parámetros de la tecnología educativa y la instrucción, como seguramente nos lo permitirá ir viendo el presente mapeo.

Hacia 1974 emerge el Decreto 080, con el cual se reformaron los programas de bachillerato. Proceso en el que no tuvieron participación los(las) maestros(as), por el contrario, fue algo realizado por unos técnicos que prácticamente replicaron índices de libros y elaboraron unos programas sin consulta ni experimentación, los cuales fueron aplicados de manera arbitraria e impositiva a todo el bachillerato (Vasco, 1985, p.12).

Hasta acá, como hemos visto, el término currículo no aparece de forma explícita, los discursos de los distintos autores que hemos convocado para hilvanar las relaciones, los tejidos, se refieren a programación, programas, tecnología educativa, conductismo y son estos los conceptos que consideramos más próximos al término currículo; lo cual confirma nuestra primera primicia en la búsqueda documental en la que planteamos su nombramiento explícito a nivel colombiano sólo hacia la década de los 70.

En 1973 se celebró en Bogotá el seminario sobre Currículo y Tecnología Educativa (Martínez, Noguera y Castro, 2003, p.159), y en 1976, con base en el Decreto 088 del mismo año, se crea en el Ministerio de Educación Nacional, la Dirección General de Capacitación y Perfeccionamiento Docente, Currículo y Medios Educativos, entidad que sería la encargada de diseñar una reforma curricular para la educación Básica, tal como se prescribe en el Decreto 1419 de 1978 (Boris, 1995, p. 50).

Vemos entonces estos hechos como hitos representativos en esta investigación, en el sentido en que nombra de manera explícita el término currículo en relación estrecha al(la) maestro(a), su capacitación y perfeccionamiento. Según Vasco (1985, p.13) como respuesta a la inquietud e inconformidad respecto a la tecnología educativa de tipo conductista, se consolidó un grupo al interior del M.E.N, en cabeza de Pilar Santamaría de Reyes, quien preocupada por el mejoramiento cualitativo de la educación se dio a la tarea de pensar en una reforma curricular y a debatir aunque tímidamente la Tecnología Educativa conductista.

De acuerdo con los planteamientos de este mismo autor, las bases o criterios que se tenían para la implementación de estas reformas eran importantes respecto a que pretendían transformar aquel pensamiento reducido de que elaborar un currículo era simplemente producir programas; por el contrario tenían clara la

importancia de combinar capacitación docente, currículo y medios educativos. Las reformas posibilitaron de igual manera pensar en el rol del(la) maestro(a), su participación, la relación de maestro-alumno, el currículo oculto, el ambiente escolar, el proceso de conocimiento y la evaluación, entre otros aspectos.

Frente a estos planteamientos, que debieron consolidarse en la reforma curricular presentada con el Decreto 1419 de 1978 nos surgen entonces varios interrogantes respecto a lo que en realidad se logró elaborar, los mismos son: ¿Es consecuente este producto final de la reforma curricular con las expectativas que inicialmente se tenían?, ¿cuál fue el rol que se pensó para el maestro(a)?, ¿cuál sería su participación en el currículo?, ¿qué imaginarios existían respecto al nivel profesional del(la) maestro(a)?, ¿qué tanto era valorado o subvalorado?

Martínez, Noguera y Castro respecto a la introducción de la categoría currículo en el campo colombiano nos presentan un panorama en el que dejan ver que no se están refiriendo simplemente a lo que antes se nombraba como plan de estudios o pensum académico sino que esta nueva categoría *“transforma radicalmente la concepción del proceso educativo redefiniendo el rol de la escuela y el estatuto del maestro, reduciendo la enseñanza a un proceso de instrucción y colocando como centro del proceso educativo el aprendizaje”* (2003, p. 167).

Al reducir el proceso de enseñanza a la instrucción y plantear a los(as) maestros(as) unos programas curriculares ya elaborados por técnicos y especialistas que presentaban objetivos a largo y corto plazo, descritos en términos de conductas observables, actividades diseñadas en relación con los objetivos, materiales didácticos, sugerencias metodológicas para realizar las actividades e indicadores de evaluación para los objetivos, el(la) maestro(a) experimenta pérdida de autonomía sobre el proceso de enseñanza que se restringe al mínimo *“[...]otros son los que planifican, definen, reglamentan y controlan todo el proceso, reduciendo su papel al de un administrador del currículo. Pierde así la inteligencia de su proceso en la medida en que pasa a ser un ejecutor de los planes diseñados en las oficinas de planificación ministerial donde se elabora el paquete curricular”* (Martínez, Noguera y Castro, 2003, p. 168).

Los programas curriculares son definidos como el producto de la contextualización mediante el cual un área de estudio o disciplina se transforma en contenidos específicos, actividades de aprendizaje y evaluaciones que satisfacen objetivos específicos en concordancia con las regulaciones del Estado (Díaz, 1985, p. 24).

Si nos detenemos un poco a observar la manera como están concebidos los programas curriculares, podemos evidenciar que se trata de un currículo técnico,

puesto que la planeación con objetivos, actividades específicas a desarrollar y evaluaciones para evidenciar el alcance de estas objetivos dan cuenta de una planeación técnica, que se preocupa por el logro de unos objetivos planteados desde la visión de unos cuantos sin tener en cuenta necesidades específicas del contexto, ignorando la visión del(la) maestro(a) que integra un saber y una práctica. Es un currículo que se interesa de manera central por los contenidos, por la teoría, por la capacitación, desconociendo temas como la formación integral del individuo. Este tipo de planeación resulta correspondiente con un currículo prescrito.

Esta pérdida de autonomía que sufre el(la) maestro(a) frente a la implementación de la reforma curricular se asocia a la objetivación de su ser, porque tal como lo plantean Martínez, Noguera y Castro (2003, p.168) el(la) maestro(a) al perder la inteligencia de su proceso pedagógico, académico, intelectual, su participación en la construcción del currículo, pierde la posibilidad de ser partícipe activo, de poner a disposición sus conocimientos. Hay un abandono, una renuncia a la esencia del ser y el hacer del(la) maestro(a) que se hace manifiesta en la planificación diaria de todo el proceso de enseñanza, una acción que tradicional o no, se constituye en el ejercicio que le permite pensarse y pensar la pedagogía, la didáctica.

Según Díaz (1985, p. 22) la *“reforma curricular en Colombia ha sido, básicamente, una experiencia regulada por el Estado, el cual históricamente ha creado,*

distribuido, organizado y legitimado tanto el discurso pedagógico de reproducción como las prácticas pedagógicas oficiales en los diferentes contextos de transmisión escolar”.

El(la) maestro(a) ante la reforma curricular asiste a un proceso de heteronomía, que lo limita y lo condiciona hasta en lo más mínimo y propio del(la) maestro(a) que es el actuar dentro del aula de clase; puesto que es innegable que siempre han existido parámetros, políticas de afuera que los(las) maestros(as) han debido traer a la aulas por múltiples razones, pero, definitivamente el diseño curricular presentado con el Decreto 1419 de 1978 le indicó que lo único que debe y puede hacer es ejecutar tal cual dichos programas. *“En nuestro concepto, los programas curriculares han sido diseñados para hacer el proceso de escolarización más explícito y para codificar las nuevas prácticas pedagógicas que los maestros deben realizar”* (Díaz, 1985, p. 25). Para Suárez, *“Lo que está en juego con la implantación de la Reforma Curricular es la pérdida de la poca autonomía que aún le queda al magisterio en el ejercicio de su profesión. Frente a la pretensión oficial de establecer un “sistema único” de enseñanza, de “estandarizar” la práctica educativa, el magisterio debe levantar como alternativa la libertad de métodos de trabajo y enseñanza en la escuela”* (1984, pp. 7-8).

La estandarización y la unificación de la práctica educativa entran a funcionar en este sentido como tecnologías de poder que recortan el actuar del(la) maestro(a), lo limitan. Como lo plantean los autores recién citados, le roba al(la) maestro(a) la poca autonomía con la que contaba, es decir, esta tecnología de poder pone al(la) maestro(a) a funcionar desde el lugar de la objetivación.

“[...] desde el diseño detallado del proceso educativo por parte de expertos y programadores, se opera una transformación radical de la identidad cultural y de las funciones del maestro: como bien lo dicen los programas del Ministerio, éste se convierte en “administrador del currículo” (Mockus, 1985, p. 66).

Es más, ésta manera de organización del currículo que deja al(la) maestro(a) sin la posibilidad, ni la necesidad de interesarse por cómo planear, cómo desarrollar mejor su práctica pedagógica o cómo generar mejores procesos de aprendizaje en sus estudiantes, conlleva a la vez una implicación que desvirtúa el ser del(la) maestro(a), su profesionalismo, su capacidad creadora y de dominio de su saber pedagógico; en palabras de Mockus (1985) esto hace posible que el proceso educativo sea adelantado por personas menos calificadas (casi basta con saber leer las instrucciones) e incluso en las instituciones educativas ya fueran públicas o privadas, se podría dar el caso de sustituir profesionales de la educación “mano de obra calificada” por “mano de obra no calificada”, porque de acuerdo a ésta planificación instruccional, cualquiera estaría en condiciones de llevar a ejecución

el currículo. Al respecto Mockus expresa que la *“supresión de una serie de responsabilidades del maestro y la limitación de sus posibilidades de autonomía corresponde a una delicada modificación de su papel social y de su identidad cultural. De poco vale que para consolarlo lo declaren -casi que con ironía “orientador del proceso”, o le den el pomposo título de “administrador del currículo” (1985, p. 77).*

Aspectos estos que asociados a otros, van dando un panorama del porque de la subvaloración de la profesión docente, de la pérdida de reconocimiento de los(as) maestros(as) como sujetos activos, participantes, investigativos, como profesionales de la educación y poseedores de un saber pedagógico que les permite transitar, interrogar y transformar la cultura.

Como ya se ha mencionado, esta emergencia de la reforma curricular aparece como resultado del trabajo de unos técnicos especialistas del Ministerio de Educación Nacional, que recibieron asesoría por parte de agencias educativas internacionales, para el rediseño de los planes y programas con los que se venía trabajando. En este horizonte se hace necesario mirar en detalle la forma en que estos programas fueron presentados de manera sorpresiva al grupo de maestros(as), alumnos(as) y madres y padres de familia, en cierto modo imponiendo lo que desde el momento debía ser implementado como lo nuevo en materia educativa, sin llevarse a cabo una capacitación previa frente a lo que se debía implementar, ni una explicación contundente respecto a las razones o

argumentos que se tenían para proceder a realizar dicha transformación de modo tal que realmente condujera al mejoramiento de los procesos educativos (Zeta, 1985, p. 18).

Esta manera en que la reforma curricular hizo inmersión en el sistema educativo, produjo resistencias⁵⁶ por parte de los(as) maestros(as) y una no aceptación a la misma; por ejemplo, hubo maestros(as) que expresaron su inconformismo con la forma en que se limitaba el tiempo destinado para abordar una unidad, con las actividades que se debían desarrollar y su orden, con los objetivos específicos que había que evaluar; de igual forma, fue demasiado notoria la dificultad respecto a la capacitación docente y la ausencia de materiales apropiados para el trabajo (Vasco, 1985, pp. 13-14).

Esta reforma curricular, al parecer no pudo consolidarse de manera generalizada con el Decreto 1419 de 1978, sin embargo en muchas regiones del país se continuó con su experimentación y en otras se quedó en discusiones en torno a las mismas a partir de las resistencias opuestas por los(las) maestros(as). Se plantea que dicha reforma fue implantada de manera definitiva con el Decreto 1002⁵⁷ de 1984, el cual perseguía un cambio en los contenidos, objetivos y

⁵⁶ "Por esta expansión rápida, sin suficiente capacitación y sin los materiales apropiados, se generó una resistencia muy explicable a la reforma curricular por parte de muchos maestros del distrito especial" (Vasco, 1985, p. 14).

⁵⁷ "El Decreto 1002, que oficializa la reforma curricular es resultado del trabajo que realizaron los tecnólogos educativos de la Universidad Estatal de Florida, Tallahassee, Estados Unidos, dentro del marco del proyecto

metodología de la educación básica primaria y secundaria; en este mismo sentido Vasco (1985, p. 17) plantea: *“el Decreto 1002 de abril 24 de 1984 en donde empezó la segunda etapa de esta reforma con la adopción de los programas de primero y segundo de primaria y una implementación gradual en los años siguientes”*.

En la renovación curricular como extensión de la reforma curricular, interesa mirar si él(la) maestro(a) transforma el modo de ser o por el contrario, al igual que en la reforma curricular, continúa siendo objetivizado, coartado en su autonomía, limitado en su ser y su quehacer.

Ya hemos planteado que hubo cierta manifestación de resistencia por parte de los(as) maestros(as) frente a la reforma curricular, lo cual es un acontecimiento significativo que evidencia la no aceptación pasiva de todo aquello que se pretendió impulsar desde instancias administrativas, así como también la muestra de la pregunta que se hace el(la) maestro(a) por la autonomía en su quehacer, la libertad que ha de tener frente a la planeación y organización de su diario vivir.

multinacional de tecnología educativa de la OEA, cuyo enfoque teórico y metodológico es el "diseño instruccional" que en última instancia propone un nuevo currículo que ha sido definido así:

1. objetivos a largo y corto plazo, descritos en términos de conductas observables.
2. actividades coherentes con los objetivos
3. material didáctico para desarrollar las actividades
4. indicadores de evaluación de los objetivos” (Quiroz, 1985, p. 58).

Además, estas manifestaciones de los(as) maestros(as) lograron generar discusiones⁵⁸ en torno a la reforma curricular, no sólo entre el grupo de maestros(as), sino también al interior del equipo técnico del M.E.N encargado del diseño de los programas curriculares, lo cual da cuenta de cierto grado de impacto, significado y reconocimiento a la voz del(la) maestro(a) que aparece enmudecida en tantos momentos de este proceso de reforma curricular.

Sin embargo se hace necesario analizar el alcance real de estas manifestaciones, la manera en que se hicieron operativas o no en la renovación curricular, las implicaciones que trajeron para el sujeto maestro(a).

Carlos Eduardo Vasco, quien estuvo muy cercano a todo el proceso de renovación curricular y que participó directa y activamente como uno de los estudiosos del M.E.N encargado de analizar y liderar este proceso, nos presenta la siguiente visión:

En primer lugar respecto al proceso de consolidación de la propuesta lo narra como un camino riguroso de análisis y crítica que incluyó la no aceptación de esta

⁵⁸ "A los maestros no les gustaba, por ejemplo, que los folletos de matemáticas dijeran en cuánto tiempo debía desarrollarse cada unidad, en qué orden debían ir las actividades, cuales objetivos específicos había que evaluar, etc. La reacción se dio no sólo en el sector magisterial sino también al interior del mismo Ministerio, donde se produjeron largas discusiones sobre el diseño y desarrollo de dichos programas" (Vasco, 1985, p. 13).

propuesta en su primera versión en el Decreto 1419 de 1978 y a partir de la derogación de la misma se generó todo el proceso de revisión que se empezó a implementar, en la que se menciona no sólo la oposición por parte del magisterio sino también al interior del M.E.N, discusión y análisis a la que estuvieron vinculadas importantes universidades a través de reconocidos intelectuales e investigadores(as).

Dichas discusiones que arrojaron el someter a experimentación los documentos elaborados, contó con la representación de maestros(as) de casi la totalidad de departamentos del país, a quienes se les pedía evaluar las propuestas y a partir de allí proceder también a modificaciones. De acuerdo con los planteamientos de este autor, en los encuentros se llegó a la elaboración de tres propuestas distintas y mejoradas para las distintas áreas⁵⁹ y de cuatro para el área de sociales. Para mediar el asunto de tecnicismo del currículo basado en objetivos, contenidos, actividades y evaluación, se pensó y consolidó una segunda proposición llamada “integración curricular”, que consistía en elaborar los programas por unidades integradas⁶⁰, que permitían al(la) maestro diseñar su currículo.

⁵⁹ “En el año 1982 se entregó la tercera versión de los programas curriculares al ministro Jaime Arias para que él la mandara revisar; se los envió a un grupo llamado “Futuro Colombiano” que se encargó de hacer la revisión de todos ellos, y a la Universidad Nacional le mandó los programas de Matemáticas. En ese momento ya se comenzó a ver que, a pesar de la hibridación y la discusión, y a pesar de las divergencias ideológicas, había muchas personas dentro del Ministerio de Educación que tenían capacidad de análisis crítico. Se había logrado un consenso en muchas de las áreas, excepto en Sociales” (Vasco, 1985, p. 15).

⁶⁰ “Esta política de integración le da realmente al maestro la autonomía de diseñar sus propias unidades, de reagrupar y cambiar los objetivos, y de hacer adecuación del currículo al medio” (Vasco, 1985, pp. 16-17)

Esta descripción del proceso de introducción de la reforma curricular desde el decreto 1419 de 1978 , hasta su implementación total con la renovación curricular en el Decreto 1002 de 1984, tienden a ubicar al(la) maestro(a) en un lugar no tan radical de imposición y desplazamiento de su ser y el quehacer sino más bien como estrategia que en cierto sentido posibilitó la participación del(la) maestro(a) en su elaboración y que desde el diseño se constituyó más en propuesta para que el(la) maestro(a), a partir de su “autonomía”, planeara su quehacer en el aula. En las discusiones los objetivos comunes, vistos por algunos como homogenizantes, limitantes, no sólo del quehacer del(la) maestro(a) sino también del desarrollo del estudiante, fueron concebidos desde esta mirada como necesarios en el sentido en que evitaban las problemáticas que se podían presentar al realizar transferencias de una escuela a otra o de una ciudad a otra⁶¹.

Frente a esta mirada dada por Vasco que en cierto sentido parece optimista respecto al proceso de renovación curricular y al lugar que se le otorga al(la) maestro(a), no podemos ignorar la posición desde la cual está ubicado, marcada por la participación tan directa y activa que tuvo en todo este proceso. Aún desde lo anterior es importante en la mirada de este trabajo, pensar por un momento y

⁶¹ “Parece claro que hay que llegar a ciertos acuerdos a nivel nacional sobre contenidos y objetivos mínimos, con el fin de tener en cuenta las transferencias de una escuela a otra, o de una ciudad a otra” (Vasco, 1985, p. 16)

no dejar pasar las posibilidades de reconocer tecnologías de poder que podrían operar en el discurso.

De otro lado, no se pueden desconocer las miradas encontradas, dadas por otros autores respecto a este proceso de renovación curricular, miradas que más que mostrarnos un(a) maestro(a) partícipe, con posibilidad y autonomía para construir un currículo pertinente, nos describen un maestro(a) objetivizado y limitado. En este sentido en palabras de (Quiroz, 1985, p. 59) con

el nuevo currículo, el maestro es sólo un ejecutor de lo que otros han programado desde arriba, él solo recibe la instrucción para impartir la instrucción y no solamente esto, la mayoría de los maestros no saben de qué se trata, desconocen el fondo de lo que tienen que hacer y en otros casos aceptan la instrucción sin ninguna objeción; él es el instrumentalizador de un proceso estandarizado a través de objetivos que son medibles, controlables y evaluables con una serie de actividades que ya están dadas en su mayoría respondiendo a los objetivos que ya se programaron, al fin la evaluación dice el grado de asimilación que los estudiantes tuvieron de los objetivos.

Desde estos postulados el(la) maestro(a) aparece como un operario, que ha sido asignado para cumplir un oficio, en un espacio y tiempo determinado (Quiroz, 1985, p. 59).

Mientras Vasco nos habla de la participación de los(as) maestros(as) en el proceso de renovación curricular desde los debates, oposiciones, revisiones y pruebas a las que fueron sometidas las distintas versiones de los programas curriculares, nos encontramos por otro lado con posiciones que describen como los(as) maestros(as) fueron restringidos totalmente de su participación y destinados a aplicar lo que durante años, técnicos del M.E.N, elaboraron contando con asesoría de agencias internacionales.

El maestro no tuvo ninguna participación en el proceso de renovación curricular, esta es producto del trabajo durante más de 10 años, de un grupo de técnicos y especialistas del M.E.N con la asesoría de agencias educativas internacionales quienes redefinieron los planes y programas que venían rigiendo la educación en el país (Zeta, 1985, p.18).

Encontramos de nuevo la evidencia de la manera en que la reforma y la renovación curricular actuó como una imposición dada desde unas autoridades educativas a los(las) maestros(as), volviendo a emerger esta categoría de la falta de autonomía del(la) maestro(a), de sumisión y dependencia.

El(la) maestro(a) aparece entonces como un(a) simple administrador(a) del currículo, como el(la) responsable de llevar a las aulas de clase lo que ha sido pensado por otros(as), como lo plantean Martínez y Rojas, el(la) maestro(a) es un(a) simple intermediario(a) entre los(as) diseñadores(as) del currículo y sus alumnos(as). Se “dedica ahora a hacer “diagnósticos” como los médicos y los psicólogos. Diagnostica, prescribe. Pero, ¿cuándo enseña? (Martínez y Rojas, 1984, p. 8).

La estructura dada al currículo⁶², como proceso que planea de manera rigurosa unos objetivos, actividades y formas de evaluar que han de ser aplicadas por el(la) maestro(a), dan cuenta de un currículo rígido, correspondiente a una estructura instruccional, lo cual va en contra de afirmaciones que pretenden hacerlo ver como abierto, dinámico y flexible, pues las sugerencias y cambios que se introducen al mismo, deben hacerse respetando siempre los parámetros establecidos y apuntando al logro de los objetivos propuestos (Mockus y otros, 1985, p. 75).

Por lo tanto la invitación que se hace a los(as) maestros(as) para participar en el ajuste de los programas curriculares, no pasa de ser una simple ilusión en el afán

⁶² El currículo como un proceso que se programa, se formula en términos de objetivos de aprendizaje y se evalúa respecto a esos objetivos” (Martínez, 1984, p. 8).

de responder por los asuntos de la autonomía y la participación de los(as) maestros(as). Como lo plantea Mockus y otros, la

invitación a los maestros para que ayuden a “ajustar” los programas o para que comuniquen modificaciones puntuales de los mismos constituye – en este sentido_ una verdadera trampa. La autonomía que ofrecen los programas al maestro es una caricatura: éste no sólo enfrenta un listado taxativo de objetivos por “cumplir”, y de indicadores de evaluación para “verificar” los logros, sino que además encuentra las correspondientes actividades ya diseñadas (con frecuencia una sola para varios objetivos) (1985, p. 75).

Por lo tanto la autonomía del(la) maestro(a) se restringe al mínimo, pues cualquier modificación que pretenda realizar al currículo, no puede salirse de los parámetros establecidos por el formato curricular. En este sentido Mockus expresa que “[...] al trabajador (en este caso al maestro) se le reconstituye un campo de iniciativas y de posibilidades fuertemente delimitado dentro del cual debe ceñirse a pautas institucionalmente definidas” (Mockus y otros, 1985, p. 9).

Continúa planteándose el quehacer del(la) maestro(a) desde una mirada recortada, que no sólo coarta su quehacer dentro del aula de clase sino que pretende de cierta manera estandarizar el ser y el quehacer del(la) maestro(a)

desde el planteamiento de unos objetivos, actividades y formas de evaluar que él ha de seguir de manera detallada, lo cual lo(a) convierte en simple ejecutor(a) de lo que otros han pensado (Hernández, 1984, pp. 35-36).

Como lo plantea (Quiroz, 1985, p. 61) desde las condiciones ofrecidas por el currículo, el(la) maestro(a) no puede más que limitarse al cumplimiento de los objetivos que fueron programados, debido a que existe un mecanismo de control que es el mismo currículo, el cual coloca al(la) maestro(a) en un espacio dado, con un programa para elaborar que consiste en la utilización de la mayoría de su tiempo, en la instrumentalización del mismo.

Respecto de las unidades integradas que supuestamente fueron pensadas para subsanar los problemas de fragmentación presentados por el diseño instruccional en los programas curriculares, para brindar autonomía al(la) maestro(a) en el diseño del currículo y posibilitar la integración, encontramos con que esta función fue delegada al(la) maestro(a) no porque se estuviera pensando en la importancia de su participación, en los aportes que desde la pedagogía podría realizar al currículo, sino porque el diseño de éstas estuvo a cargo de los Centros Experimentales Piloto (C.E.P), instancias que fracasaron en esta labor, razón por la cual se desplazó la responsabilidad de la integración a los(as) maestros(as) (Mockus, 1985, p. 8). Al respecto se expresa:

Son ellos ahora los que deben construir (con adecuada asesoría, etc.) las unidades integradas. Ese es el espacio otorgado para que ejerzan su autonomía y para que adecúen su quehacer a las condiciones locales. Así, a la vez que se traslada a los maestros un problema que no pudo ser resuelto por el M.E.N. y por los [Centros Experimentales Pilotos] C.E.P., se intenta atenuar la negación de la autonomía del maestro presente en la reforma⁶³

(Mockus y otros, 1985, p. 8).

No obstante, los(as) maestros(as) deben continuar fieles a los objetivos que se han propuesto como si fuesen las bases para la práctica pedagógica; el programa curricular continúa siendo su punto de referencia e instrumento de consulta, constituyéndose en configuradores(as) de su práctica pedagógica (Díaz, 1985, p. 24).

Desde estas puntualizaciones se deduce entonces que tampoco se logra ninguna integración curricular, las unidades integradas terminan siendo el proceso de “juntar” un objetivo con otro, sin ninguna trascendencia (Mockus y otros, 1985, p. 74).

Díaz (1985, p. 24) respecto a este currículo técnico materializado en la década de los 80 en la reforma curricular y en las unidades integradas, evidencia una

⁶³ Entiéndase la palabra reforma como todo el proceso que se dio entre el 78 con el decreto 1419 y el 84 con el decreto 1002, mediante el cual se oficializa la renovación curricular.

contradicción puesto que mientras en los programas curriculares al parecer se centra la mirada en el aprendizaje, en la forma en la que el niño(a) aprende, esto no se hace evidente en la planeación específica de las unidades integradas que son las guías que han de orientar el trabajo del(la) maestro(a) en el aula.

Los programas curriculares aparentemente colocan su eje en el aprendizaje, en la forma como el niño aprende. Estos se hicieron explícitos y deben hacerse explícitos en las unidades integradas, definidas ya como textos, ya como prácticas: textos específicos que predican prácticas de interacción especializadas, o representadas imaginariamente en textos. Sin embargo, la transmisión se hace explícita en las unidades integradas, modelo técnico funcional para la regulación del Aprendizaje centrado fundamentalmente en las habilidades (prácticas estructuradas en conductas). Esto hace que la lógica del programa se haga explícita en la lógica de la transmisión intrínseca a las unidades integradas (Díaz, 1985, p. 24).

Es decir, estos programas curriculares⁶⁴ aparte de determinar, encasillar, limitar y restar autonomía al(la) maestro(a) no tenían más que una visión transmisionista del proceso de enseñanza, que ubica al(la) maestro(a) en un lugar de

⁶⁴ “En nuestro concepto, los programas curriculares han sido diseñados para hacer el proceso de escolarización más explícito y para codificar las nuevas prácticas pedagógicas que los maestros deben realizar. Esto solo constituye una parte del proceso de control de las transmisiones educativas en la educación básica primaria (y en otros niveles) pues existe una serie de principios administrativos para las escuelas que también son relevantes para la realización de las prácticas pedagógicas. El Manual de Administración Curricular para la educación básica primaria describe lo que son llamados libros reglamentarios que proporcionan y deben proporcionar "una evidencia del trabajo administrativo y pedagógico que desarrollan los maestros y administradores" (Díaz, Mario, 1985, p. 25).

uniformidad. La masificación no se da sólo en el sentido de unificar el currículo y brindar a todos los(as) estudiantes lo mismo sin importar las diferencias en sus contextos sino que además esta uniformidad incluía de manera implícita a los(as) maestros(as), ellos fueron los(as) primeros(as) en ser objetivados(as), utilizados(as) y después de lograr esto, estaban totalmente preparados(as) para hacerlo efectivo con sus estudiantes.

Otro de los Decretos que emergió en este período fue el 080 de 1980 por el cual se organiza el sistema de educación post- secundaria, en el cual se puede percibir un poco de transformación respecto de los procesos de reforma y renovación curricular en el sentido de que introduce el término autonomía en su artículo 18, pero valga la pena aclarar que se trata de una Ley para las instituciones de educación superior y además al plantear la autonomía, se clarifica que está sujeta a los límites que le confiere la Constitución.

De otro lado respecto al currículo plantea:

La formación para las profesiones mediante ciclos deberá fundamentarse en currículos que garanticen los propósitos de cada tipo de formación, hagan posible la concatenación de los ciclos y permitan la transferencia de estudiantes entre instituciones, programas y tipos de formación (M.E.N, 1980, p.3).

Este artículo pone en evidencia cierta regulación que establece el Estado a las Universidades en el sentido de que para hacer posible la transferencia de los estudiantes de una institución a otra o de un programa a otro debe existir cierto enlace entre los currículos, por no decir similitud.

Así mismo en el año 1982 se reglamenta el Decreto 181 con el cual se adopta el Programa Mapa Educativo como sistema de planificación y administración de la educación en Colombia, que tienen un carácter de supervisión hacia los distintos programas adoptados por el Ministerio de Educación Nacional para el mejoramiento cualitativo de la educación formal, no formal, capacitación docente, producción y distribución de materiales, documentación e información educativa y educación especial, dicha supervisión es responsabilidad de las direcciones generales de capacitación, currículo y medios educativos, de la Administración e Inspección Educativa del Ministerio de Educación Nacional en coordinación con las secretarías de educación y los Centros Experimentales Pilotos (M.E.N, 1982, pp. 1-2)

Entre la emergencia del debate del Movimiento Pedagógico de la década de los 80, la expedición del Decreto 1002 de 1984 y los problemas que a nivel de repitencia y deserción escolar se venían presentando en el sistema educativo colombiano, el Ministerio de Educación Nacional como una nueva medida fragmentaria de cambio y como solución a la situación, decreta la Promoción Automática mediante el Decreto 1469 de 1987, “con el propósito de neutralizar el

fracaso y la deserción escolar a través del cambio de los sistemas de evaluación” (Montes, 1995, p.51).

Lo anterior resultó ser una medida arbitraria en el sentido en que se intentó llevar a la escuela primaria urbana un sistema de evaluación que ya había sido experimentado en la educación rural en las modalidades de Escuela Unitaria y Escuela Nueva acorde con las necesidades de la población y la forma en que estaban organizados los currículos que obedecían a multiplicidad de factores y no sólo a las demandadas por los sistemas curriculares dados por la reforma curricular y la renovación curricular centrada más que nada en un enfoque academicista y de contenidos que poco tenía que ver con los ritmos y dificultades de los estudiantes de poblaciones rurales.

Como lo plantea Rojas, (1992, p.12)

Llama la atención la manera ahistórica como ha procedido la política educativa en el caso de la Promoción Automática el manejo equívoco del concepto, la falta de continuidad y sistematicidad en los planes y programas que pretenden afectar a la Escuela Básica Primaria. Una medida que busca transformaciones globales de la escuela pero que no retoma esfuerzos y experiencias anteriores, dejando de lado la posibilidad de articularse a ellas (Escuela Unitaria, Escuela Nueva), que no parte de un diagnóstico de la escuela realmente existente (con sus enormes diferencias de acuerdo al contexto

socioeconómico y cultural en el que se ubica), es una medida cuyos límites en el impacto de la dinámica escolar son previsibles.

En la política de Promoción Automática se expresa la falta de continuidad y coherencia en las políticas educativas dirigidas a la escuela primaria colombiana. No sólo se presenta un manejo polisémico, ambiguo y desorientador para los docentes acerca de los tipos de promoción escolar que se deben implementar, sino que evidencia una política educativa que se mueve entre modelos educativos diferentes; mientras la Renovación Curricular enfatizaba la enseñanza en cada una de las áreas como la tarea fundamental de la escuela y la didáctica como estrategia, la Promoción Automática, enmarcada en la política “Acción Nacional educativo-cultural”, enfatiza la función socializadora de la escuela y su papel institucional como formadora de valores cívicos y democráticos, no sólo en los niños que asisten a la escuela, sino también en la comunidad circundante.

Una nueva reforma que implicó para los(as) maestros(as) un desgaste por la falta de claridad para la aplicación de la misma, puesto que a partir de una normatividad referente a la evaluación y no a cualquier evaluación sino a una que retomaba la integralidad del ser, se pretendía intervenir los procesos de enseñanza y aprendizaje centrados en contenidos, para que no se presentara más repitencia, ni deserción. Además esto implicó en la parte operativa el cambio del boletín de calificaciones numérico a uno conceptual con los calificativos de Excelente, Bueno, Aceptable e Insuficiente que se complementaba con un boletín descriptivo en el que daba cuenta a los padres y madres de familia de los logros y dificultades de sus hijos(as) de manera muy concreta.

Estas reformas implementadas sin previa reflexión, ni análisis, ubican de nuevo al(la) maestro(a) en el lugar de ejecutor de disposiciones generadas por instancias administrativas, su participación en la toma de decisiones frente a procesos que tienen que ver directamente con su quehacer continúa siendo invisibilizada al no reconocerse la importancia que podría tener el escuchar las voces de los(as) maestros(as), como los más indicados para pensar la pertinencia o no de dicha implementación en la escuela primaria colombiana, al ser ellos(as) los conocedores de las realidades de los contextos y los(as) estudiantes.

Los anteriores postulados nos han de llevar a pensar en la manera en que los discursos se vuelven hegemónicos. Como el currículo técnico, la reforma curricular logra instaurarse como una tecnología de poder que pone al(la) maestro(a) a su disposición. Tecnología de poder que en este caso fue más un poder que al parecer dejó al(la) maestro(a) desarmado(a), sin la posibilidad de sentar posición. Con su dispositivo burocrático, administrativo, legal, técnico e instruccional.

Como se puede ver, la realidad tanto para los(as) maestros(as) en ejercicio, como para los(as) maestros(as) en formación, era poca alentadora. Todos(as) de alguna manera estaban siendo sometidos(as) a la tecnología educativa, la estaban apropiando y llevando a la práctica; ya fuera que llegara a ellos como discurso, como práctica, como mandato o como lo último y más actual en formación

educativa, el caso es que los(as) unos(as) y los(as) otros(as) terminaron estando objetivizados(as) por la instrucción.

Por tanto, desde una mirada crítica a la participación real del(la) maestro(a), a los modos de ser maestro(a) que pudieron ser representativos durante este periodo de renovación curricular, nos seguimos encontrando con un(a) maestro(a) de escaso protagonismo, de limitadas acciones, de recortada visión frente a la posibilidad de transformar y transformarse⁶⁵.

La pregunta en este período por las resistencias, luchas, oposiciones o manifestaciones del(la) maestro(a) frente al hecho de que de un día para otro contaban con unas nuevas prescripciones curriculares y las implicaciones que este hecho traía para las labores de cada uno(a), se presentaron según Vasco (1985, p. 14) como exigencia o solicitud de capacitación respecto a cómo implementar la reforma curricular, puesto que esta expansión se dio de manera muy rápida, sin suficiente preparación a los(as) maestros(as) y sin los materiales apropiados.

Este postulado nos muestra una vez más la manera cómo funciona esta tecnología de poder, cómo el(la) maestro(a) de entrada se ve “obligado(a)” a

⁶⁵ “La expansión de estas propuestas tuvo grandes dificultades. Quizás las más sobresalientes son las que hacen referencia a la capacitación del magisterio y a la distribución de los materiales, además de la rigidez de algunos supervisores que obligaban a los maestros a ajustarse en detalle a una de las alternativas. Por otra parte, la apatía o el temor que por diversas razones mostraron los maestros en las evaluaciones de los programas experimentales hicieron que el resultado de éstas las haga aparecer como “excelentes”. No obstante que este resultado era muy dudoso- y en efecto, cuando se adentró en conversaciones con los maestros se puso en evidencia que la verdadera evaluación no era tan positiva” (Vasco, 1985, pp. 13-14).

implementar la reforma curricular y al parecer empieza a preocuparse por cómo llevarla a la práctica tal como es propuesta, más que por el cómo transformarla.

Nos resta entonces pensar en la probabilidad de que esta solicitud de capacitación por parte del(la) maestro(a) sea en cierto modo la manifestación de su inconformidad, desacuerdo o resistencia frente a lo que nuevamente se le estaba imponiendo y no necesariamente como deseo de capacitarse.⁶⁶

Y si lo anterior es probable, también es posible pensar esta actitud de resistencia como una expresión de subjetivación por parte del(la) maestro(a), como la manifestación de las tecnologías del yo operando en el ser del(la) maestro(a), como el deseo de un sujeto de hacerse autónomo y poder decidir sobre aquello con la cual está totalmente relacionado, como lo es el currículo.

Tal como lo plantea (Mockus, 1985, p. 83), el poder de resistencia frente a estas reformas puede expresarse en el(la) maestro(a) que aparentemente sigue tal cual aquello que le es impuesto y, da razón de esto, cumpliendo con las distintas

⁶⁶ “Las objeciones que ha presentado FECODE contra el Decreto 1002 son: PRIMERO, que fue inconsulto [...]. SEGUNDO: que no es apropiado a la realidad del país [...]. Y TERCERO, que es una mera aplicación de la tecnología educativa norteamericana a la educación del país [...]” (Vasco, 1985, p. 17).

formalidades, pero en su pensamiento, en su espacio, en su aula de clase, en su vida cotidiana, al ocupar el rol de maestro(a) con sus estudiantes, puede hacer las cosas “a su manera”, como él considere más pertinente y conveniente.

El poder de resistencia de esas tradiciones frente a la reforma curricular se expresa, en el caso del maestro, por ejemplo cuando éste se limita a cumplir con las formalidades que acompañan la reforma mientras que en clase sigue enseñando “a su manera”. Incluso maestros que intentan seguir los nuevos programas deciden en cierto momento regresar- con frecuencia por responsabilidad con los niños- a su anterior forma de trabajo por cuanto esta resulta mejor desde su punto de vista (Mockus, 1985, p. 83).

Sin embargo y aunque el proceso de reforma y renovación curricular⁶⁷ no se constituyó en un proceso favorable para el(la) maestro(a), podemos rescatar de la misma el haber generado polémica, inconformismo, debate entre el grupo de maestros(as) y a partir de esto la necesidad de un cuestionamiento, del replanteamiento del ser y el quehacer del(la) maestro(a) desde la pedagogía y porque no considerar todo este proceso como un detonante para la conformación del Movimiento Pedagógico.

⁶⁷ La reforma cuestiona a los educadores que siguen utilizando el método autoritario y repetitivo tradicional, en donde el centro del proceso es el maestro como individuo que posee todo el “saber” y no el alumno. También permite que el conjunto del magisterio profundice en el estudio e investigación de la reforma curricular, tratando de no ejercer oposición o aceptación sin conocimiento de ésta u oponerse radicalmente solo por ser una medida del Estado; es nuestra obligación abordar con seriedad la reflexión colectiva que permita confrontar la medida con posiciones críticas que confronte ideas y plantee nuevas alternativas a la realidad educativa que vivimos (Quiroz, 1985, p. 62).

2.2 EL MOVIMIENTO PEDAGÓGICO UN ACONTECIMIENTO, UN TIEMPO Y UN ESPACIO DE RESISTENCIA Y SUBJETIVACIÓN DEL(LA) MAESTRO(A) FRENTE A LA REFORMA Y LA RENOVACIÓN CURRICULAR

“El Movimiento Pedagógico es una estrategia política y cultural de los maestros colombianos para contribuir a la creación de la conciencia histórica de una nueva escuela y una nueva sociedad”

(CEID- FECODE, 1985, p. 44).

Se hace imposible dentro de los umbrales de este proceso de investigación no hacer referencia al Movimiento Pedagógico como aquel acontecimiento en el que los maestros(as) fueron protagonistas de un proceso de crítica, argumentación, producción intelectual y construcción de nuevos planteamientos que marcarían el rumbo de la educación en el país, es decir, este acontecimiento transforma los modos de ser maestro(a) que venían operando durante las décadas de los 70 y 80 en la que el(la) maestro(a) era visto como un mero ejecutor(a) del currículo alejado de la discusión y la construcción pedagógica.

Fue a finales de 1980 y 1981 cuando empezó a surgir entre el grupo de maestros(as) y profesores(as) universitarios(as), esta actividad intelectual que proponía crear una actitud científica en la escuela, una recuperación histórica del

saber pedagógico y el replanteamiento de las relaciones entre la pedagogía y la cultura (Gantiva, 1987, p. 52).

El Movimiento Pedagógico surge como iniciativa de (las) maestros(as), no de los(las) intelectuales o de los investigadores(as) de las universidades. Emerge desde el sindicato de los(las) maestros(as), desde FECODE (Federación Colombiana de Educadores) y esto le abona mayor significación y originalidad, puesto que nunca antes se había hecho manifiesta en este espacio la preocupación por parte de los(las) maestros(as) en asuntos como la pedagogía, la apropiación del saber pedagógico, la formación académica y la cualificación de la práctica pedagógica⁶⁸ (Rodríguez, 2002, p. 18).

Es importante aclarar que los(las) maestros(as) no estuvieron solos(as) en este proceso de formación, de lucha, de investigación; la consolidación del Movimiento Pedagógico a través de los CEID, de las comisiones pedagógicas, de las fundaciones y grupos pedagógicos recibieron el apoyo teórico de un círculo importante de intelectuales de algunas universidades del país, entre las que cabe mencionar la Universidad de Antioquia, la Nacional, la del Valle, la Pedagógica Nacional. Este trabajo en alianza, permitió a los(las) maestros(as) replantear posturas tradicionales, repensar el rol que venían desempeñando desde los

⁶⁸ “El movimiento pedagógico fue un encuentro del sindicalismo docente y el activismo político de izquierda con el saber pedagógico, un saber que era desconocido en uno y en otro ámbito. Hasta esos tiempos ni el sindicalismo ni la izquierda política habían tenido contacto con la pedagogía” (Rodríguez, 2002, p. 24).

marcos de la renovación curricular, crear una actitud favorable hacia el cambio y, sobre todo, posibilitar una nueva valoración a la imagen del(la) maestro(a) (Gantiva, 1987, p. 54).

Las contribuciones al surgimiento y desarrollo del Movimiento Pedagógico han sido relevantes por parte de los centros de investigación educativa. Sus trabajos han servido de manera especial para fundamentar desde varias perspectivas el Movimiento Pedagógico. Se destacan los de investigación que dirige el profesor Carlo Federici de la Universidad Nacional, el trabajo interuniversitario de la historia de práctica pedagógica de Colombia que dirige la profesora Olga Lucía Zuluaga y que agrupa a Universidad Nacional, la Universidad del Valle, la Universidad de Antioquia y la Universidad Pedagógica Nacional. De otra parte valiosos han sido los aportes de centros de educación popular como el CINEP, el Foro Nacional por Colombia y el CEPECS para la cristalización y el avance del Movimiento Pedagógico. De igual manera los centros de estudios de las organizaciones políticas como los CEIS, CEDETRABAJO y CENASEL y otros vienen estimulando la labor investigativa en el campo educativo y cultural (CEID- FECODE, 1985, p. 43).

La inquietud frente al currículo no estuvo ajena a las reflexiones del movimiento pedagógico, pues entre las razones que generaron el nacimiento del movimiento pedagógico se encuentra el sometimiento a las políticas educativas al que estaban asistiendo los(as) maestros(as), incluyendo entre éstas el proceso de renovación

curricular⁶⁹. Como lo plantea Gantiva (1987, p. 52), la reforma curricular con su diseño instruccional fue un proceso dañino para la autonomía del educador(a) y como protesta a esta objetivación del(la) maestro(a) surgió entre ellos(as) una discusión teórica y el deseo de desentrañar la naturaleza de dicho programa estatal, lo cual provocó en muchos maestros(as) la pregunta por su papel y el sentido de la pedagogía que explicitaba en su quehacer cotidiano.

El movimiento pedagógico surge de la convergencia de dos problemáticas: el rechazo al diseño instruccional como estrategia de mejoramiento cualitativo, por cuanto entraña una descalificación del oficio del educador y una limitación de su autonomía intelectual y profesional, y la voluntad de rescatar o más bien de hacer por primera vez verdadera para el educador Colombiano la identidad de trabajador de la cultura comprometido como intelectual y prácticamente con circunstancia histórica (Mockus, 1984, p. 84).

Por tanto, todo el proceso de surgimiento del Movimiento Pedagógico ha de considerarse como un importante ejercicio de resistencia por parte de los(as)

⁶⁹ “La idea del movimiento pedagógico se nutrió inicialmente de los esfuerzos teóricos y prácticos de muchos maestros que enfrentaban la imposición de políticas educativas tales como la “Reorganización del Sistema Educativo” (proyectos de ley 038- 040 y posteriormente el 5E), la reforma curricular, el mapa educativo entre otras. Dichas políticas además de ser regresivas para las aspiraciones del pueblo al derecho de la educación, intentaron conculcar las conquistas del magisterio en materia de carrera docente, capacitación y autonomía. No obstante, su masificación y generalización por parte del Estado llevó al magisterio a realizar las jornadas más significativas en defensa de la educación pública, lo que sirvió también para generar una discusión, estimular el estudio y la investigación en el campo educativo y pedagógico” (CEID- FECODE, 1985, pp. 42-43).

maestros(as) que surge de la inconformidad que venían viviendo a raíz de las imposiciones que paulatinamente eran asignadas y que atentaban no sólo contra el derecho a la educación sino también contra las garantías de los(as) maestros(as) en relación con la carrera docente, la capacitación y la autonomía.

El Movimiento Pedagógico puede verse en la perspectiva anterior como un ejercicio de resistencia que sobrepasó los límites de la lucha, la marcha y la protesta y llegó a materializarse en importantes ejercicios de debates, reflexiones, crítica e investigación en materia pedagógica y educativa. Un espacio donde se retomó la voz del(la) maestro(a) como sujeto de saber pedagógico capaz de participar activamente en el debate y la transformación. De igual forma la pedagogía en éste movimiento de resistencia fue retomada como el saber del(la) maestro(a), que había sido desplazada por la tecnología educativa⁷⁰.

Las perspectivas del movimiento pedagógico son promisorias y encuentran un eco y un respaldo en el magisterio y en la intelectualidad. Su idea de recuperar el prestigio intelectual del maestro tiene un hondo significado social. El saber ya no puede seguir siendo una esfera al margen de la vida práctica y política.

⁷⁰ “[...] La pedagogía se constituyó, por así decirlo, en saber de obligatoria referencia, superando el ostracismo a que fue sometida por parte de la tecnología educativa” (Gantiva, 1987, p. 52).

Es imprescindible crear una nueva generación de intelectuales donde el estudio, la investigación, la reflexión estén vinculados con el quehacer político, la organización y la acción de masas (CEID- FECODE, 1985, p. 45).

Por tanto el Movimiento Pedagógico se consolidó como el espacio en el que el(la) maestro(a) pasó de ser objeto, a ser sujeto, en el que él(ella) mismo(a) desde sus luchas, inconformidades, deseos, aspiraciones, se empezó a empoderar de su ser y a generar otros modos⁷¹ de ser maestro(a) que transformaron la forma radical en que venía siendo nombrado. *“Los maestros, realmente, habían sido desposeídos de su saber y convertidos en segundones o administradores del proceso educativo. El desafío de un cambio educativo pasaba obligatoriamente por una renovación de la pedagogía, por una valoración de su dimensión científica y cultural”* (Gantiva, 1987, p. 54).

En esta línea Rodríguez (2002, p. 42) plantea: *“el Movimiento Pedagógico debe entenderse, en primer término, como una convocatoria a la reflexión pedagógica colectiva, orientada a recuperar la autonomía profesional y el derecho de los maestros a intervenir en las decisiones educativas”*. Desde este planteamiento reiteramos como el Movimiento Pedagógico puede ser considerado como un verdadero tiempo y espacio en el que los(as) maestros(as) pudieron hacer uso de

⁷¹ “El punto clave es el maestro y, con ello no estamos negando el papel del estudiante y de la comunidad. Todo lo contrario las posibilidades creadoras de la escuela y del alumno, pasan por suscitar una modificación en el **modo de ser del maestro**, en su valoración y dignificación en su actitud [...] frente a la vida y al saber” (Gantiva, 1987, p. 59).

su autonomía, se empezó a hacer circular el saber pedagógico y desde este movimiento se amplió el interés de los(as) maestros(as) por su cualificación.

El interés por la formación pedagógica, por la academia, por la investigación, fue lo que dotó de un tono especial al sindicato de maestros(as), que ahora estaba dispuesto y con posibilidad de emprender sus búsquedas frente al gobierno ya no sólo desde una posición gremial sino apoyados en argumentaciones teóricas y pedagógicas que daban más fuerza a sus debates, lo cual no quiere decir que hayan renunciado a la búsqueda de la dignificación de la profesión docente, sino que por el contrario, ésta fue complementada.

En realidad el Movimiento Pedagógico tuvo un amplio abanico de escenarios en pro de replantear el valor de la educación y del(la) maestro(a), lo cual significó para el(la) maestro(a) no sólo logros sino también compromisos consigo mismo y con la comunidad en la cual trabajaba, pues gran parte de la reivindicación de su labor dependía no sólo de la conciencia de su praxis social sino también del papel político que asumía en su comunidad.

Así como fueron varias las razones que impulsaron la consolidación del Movimiento Pedagógico, entre las que se incluye, como ya fue dicho, la preocupación e inconformidad que venían padeciendo los(as) maestros (as) con la

renovación curricular que obedecía a la tecnología educativa y se ceñía a un diseño instruccional, esta preocupación no fue abandonada y continuó estando presente como uno de los temas principales de trabajo de los(as) maestros(as), hasta el punto de llegar a transformar esta reforma curricular y poder participar desde sus aportes como intelectuales de la educación en la construcción de una nueva propuesta más abierta, contextualizada, que recogiera la voz de los(as)maestros(as), de los(as) directivos(as), de los y las estudiantes, de la comunidad, y diera autonomía a las instituciones educativas para construir unos currículos pertinentes con la participación de toda la comunidad educativa.

Estamos haciendo referencia a la ley 115 de 1994, Ley General de Educación que se cuenta como uno de los logros⁷² importantes del Movimiento Pedagógico, en la que quedó plasmado el trabajo que durante años realizaron los(as) maestros(as), que se consolida como el abandono de la reforma curricular decretada en 1978 y

⁷² “Otro logro, obtenido también mediante la movilización y la lucha del magisterio y la comunidad educativa, lo constituyo la Ley 115 de 1994 –Ley General de Educación-, donde se fortalece la descentralización pedagógica y curricular; el desarrollo de la autonomía escolar y la relación del municipio y la comunidad a partir de la conformación de los gobiernos escolares y las juntas municipales de educación como entes colegiados para la toma de decisiones a nivel local” (Hoyos, 2009, p. 54).

“El Movimiento pedagógico desencadenó una movilización intelectual de los maestros por la recuperación del saber pedagógico teórico y experimental y la reflexión sobre los asuntos de la educación y la enseñanza. El pensamiento pedagógico volvió a circular en las instituciones educativas y a ser objeto de estudio, análisis y discusión entre los maestros; el examen de las prácticas pedagógicas e institucionales volvió a figurar en la agenda del trabajo docente; en fin, el conocimiento, las ideas y las prácticas de los maestros volvieron a ser objeto de intercambio y reconocimiento. Gracias a este esfuerzo muchos maestros recuperaron su autonomía intelectual y profesional y su condición de sujeto de saber, conquista que les permitió adquirir conciencia sobre la necesidad de “Defender y ejercer el derecho a orientar y a mejorar su trabajo.” En la práctica, el Movimiento Pedagógico se tradujo en una derrota para la reforma curricular decretada en 1978. La nueva forma de administración curricular y los programas curriculares que esta introdujo, fueron completamente deslegitimados por la acción de Movimiento” (Rodríguez, 2002, p. 51).

la muestra de que efectivamente los(as) maestros(as) pueden posicionarse como sujetos de saber pedagógico con capacidad de debatir, analizar, investigar y construir.

“[...] El movimiento pedagógico que se dinamizó y floreció en el decenio de los ochenta, crearon un espacio que hizo posible dos años de debate para construir participativamente la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994). Ese escenario que presenta grupos de educadores[...] interesados en crear, estudiar y desarrollar propuestas sobre currículo así como intercambiar experiencia, es el punto de partida para el ejercicio de la autonomía en asuntos pedagógicos” (Pereira, y otros., 1996, p. 8).

Es este modo de ser maestro(a), este maestro(a) del Movimiento Pedagógico muestra de una manera de ver la tecnología del yo operando, la capacidad que tiene el ser humano de resistir, de cuestionar, de abandonar las cadenas que lo atan, para propender por un estado en el que se pueda sentir mejor. Los rostros de los(as) maestros(as) del Movimiento Pedagógico nos evocan a pensar en estos(as) maestros(as) que no se acomodan, que no se limitan, que no permiten ser desplazados(as) o invisibilizados(as) por tecnologías de poder que intentan dejarlos sin voz, ni rostro.

Son estos(as) maestros(as) del Movimiento Pedagógico, los que se cuestionan, se preguntan, se incomodan y emprenden búsquedas que los conduzcan a

construir para sí y para los otros, mejores maneras de ser y de estar en el mundo. Son estos(as) los(as) maestros(as) que cuidan de sí, del otro y lo otro. Son estos(as) los(as) maestros(as) que se resisten, son capaces de pasar de la objetivación a la subjetivación y luchar por mantenerse en este último estado.

“El hombre se está acostumbrando a aceptar pasivamente una constantemente intrusión sensorial. Y esta actitud pasiva termina siendo una verdadera servidumbre mental, una verdadera esclavitud.

Pero hay una manera de contribuir a la protección de la humanidad, y es no resignarse
(Sábato, 2000, p.16).

CAPITULO III

3. MIRADA A LOS MODOS DE SER MAESTRO(A) EN LA REFORMA Y LA CONTRAREFORMA CURRICULAR DE 1990 A 2002

Este capítulo realiza un cuestionamiento frente a la llamada autonomía que leyes y decretos emergentes en el período de 1990 a 2002 dan a los(as) maestros(as) y las instituciones educativas frente a la construcción del currículo. Autonomía que se convierte desde este punto de vista casi que en una palabra comodín que se vuelve a escribir en cada una de las reglamentaciones que van apareciendo, pero que en última instancia queda reducida con las limitaciones que ello presenta para ser ejercida por los distintos sujetos.

3.1 EL(LA) MAESTRO(A) EN RELACIÓN A LAS DISPOSICIONES CURRICULARES DE LOS 90

Y si lo que produce una mirada es pensamiento y si el pensamiento es desplazamiento, entonces la mirada es un desplazamiento: lo que era evidente deja de serlo, lo que se imponía como una verdad deja de serlo, lo que siempre se había creído como realidad pasa a ser una manera de mirar las cosas. Una nueva mirada hace aparecer otro

panorama, aparece en el horizonte otra realidad, que está allí siempre ha estado allí, pero no era visible para cierta manera de pensar

(Martínez y Álvarez, 2001, p.13)

Durante la década de los 90⁷³, fueron significativas varias normas que movilizaron una transformación sustancial a nivel curricular en el sistema educativo colombiano, y que de igual manera tejieron y configuraron modos de ser maestro(a).

Las distintas transformaciones que se generaron en la década de los 90 y en el nuevo milenio no son gratuitas, como ya se ha planteado, obedecen al sinnúmero de estrategias a través de las cuales se ha pretendido desde los años 60 atender “la crisis mundial de la educación” mediante el establecimiento de la relación estrecha entre educación y desarrollo económico, por tanto, encontramos varios acontecimientos que marcaron el que el currículo durante este periodo haya estado atravesado por la evaluación, en la eficacia, la eficiencia, en el diseño de estándares como medida para dar cuenta de la calidad de la educación.

⁷³ “Participación ciudadana, autonomía y eficiencia económica fueron los pilares de las transformaciones generadas desde la década de los años noventa que buscaban, en el contexto nacional, la desconcentración y la descentralización de las funciones del gobierno nacional” (Castro, 2007, p. 13).

Un concepto de calidad que como lo plantea Escudero (1999, p. 4) se ha convertido en el emblema de la sociedad contemporánea y en el discurso predilecto de las políticas educativas como medida para justificar cualquier transformación que se genera en el sistema educativo y que posiblemente pretende ocultar una visión mercantilista y neoliberal de la educación.

La calidad de la educación tiende a identificarse preferentemente con cotas de resultados, con productos terminales del sistema educativo, con marcas, indicadores, o también certificados y acreditaciones. Tanta mayor calidad cuanto más valor de cambio y uso llegan a tener los productos escolares en el mercado social y laboral. Calidad, a fin de cuentas es igual a eficacia, y esta ha quedado reducida, en la mayoría de los estudios de esta naturaleza, a logros parciales y estandarizados de los alumnos en pruebas nacionales en los países en donde existen, o en pruebas de selectividad para el paso de la educación secundaria a la universidad (Escudero, 1999, p.11).

Acciones como el diseño de la estrategia “transformación productiva con equidad. La tarea prioritaria del desarrollo de América Latina y el Caribe en los años 90”, adelantada por la Cepal hacia 1990, seguida de la conformación por parte de la Unesco del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación –Llece- que además de la Unesco cuenta con el apoyo de la Fundación Ford y tiene como propósitos principales: generar estándares regionales, establecer un sistema de evaluación, realizar investigaciones sobre la calidad de

la educación, fortalecer los Ministerios de Educación Nacional en materia de evaluación de la calidad educativa. Así como la creación del Programa de Promoción de la Reforma en América Latina y el Caribe – Preal- en 1996, se constituyen en un paso más en la consolidación del “modelo latinoamericano” de calidad de la educación. Éste programa en el año 2001 promovió la realización de una Cumbre⁷⁴ sobre la Educación Básica en América Latina de la cual se pueden resaltar acuerdos como el establecimiento de estándares, implementación de sistemas de evaluación, otorgar mayor responsabilidad a los directores en el manejo de los establecimientos, tener control respecto al uso óptimo de recursos, que justifican en cierto sentido lo que en la actualidad estamos viviendo (Martínez, Noguera y Castro, 2003, pp.196-203).

Acercándonos a lo acontecido en nuestro país encontramos que se da inicio al llamado “Plan de Apertura Educativa 1991-1994” el cual presentó un diagnóstico de la situación del sistema educativo colombiano y de las políticas que en el Estado estaban dadas para la organización de la educación en estos cuatro años. Entre estas se puede mencionar la propuesta de ampliación de cobertura, el establecimiento de estímulos para crear competitividad entre instituciones, oportunidades de educación para todos los colombianos. En ellas, como estrategia para el mejoramiento de la calidad de la educación, se plantea

⁷⁴ “Esta cumbre se reunió en Miami y contó con la asistencia de 120 Líderes de la educación y del mundo empresarial. Allí asistieron un grupo de 120 líderes de la educación y del mundo empresarial. Allí estuvieron representantes de la AT&T, Citibank, Motorola, Discovery Communications, IBM, Mastercard, entre otros, para ofrecer un decidido respaldo a la política educativa latinoamericana” (Martínez, Noguera y Castro, 2003, p. 202).

volver al proceso de renovación curricular, realizando una revisión de los programas e incluyendo en los currículos de todos los grados la educación ambiental, la educación para la paz y la educación en tecnología, todo esto acompañado de una innovación en métodos y metodologías y de un énfasis en la implementación de la escuela nueva.

Otro aspecto denominado “pruebas para evaluar la calidad en primaria y secundaria” se propone como uno de los ejes de trabajo que permitirán al Estado realizar un seguimiento a la calidad de la educación y a partir de los resultados emprender acciones para el mejoramiento. Dichas pruebas fueron la base para emprender tareas en la década del 2000 en materia educativa.

En el Plan de Apertura Educativa se planteó el asunto evaluativo de la siguiente manera:

En la primera etapa, el sistema se concentrará en desarrollar pruebas que evalúen los logros cognitivos de los estudiantes de primaria en las áreas de matemáticas y lenguaje. Luego, evaluará a los estudiantes de secundaria en las mismas áreas. Posteriormente, abarcará todas las áreas académicas en ambos niveles. Los resultados de la evaluación serán públicos y soportarán los programas de mejoramiento de la calidad de la educación básica y las

actividades de supervisión y asesoría pedagógica de los docentes (1991, p.25).

Teniendo en cuenta el enunciado anterior se puede comprender que las acciones a las cuales se hacía referencia son las pruebas SABER que en la actualidad se aplican y se constituyen en el mecanismo a través del cual se mide la calidad de la educación.

En relación con los(as) maestros(as) se tiene como presupuesto fundamental que su formación es indispensable para lograr calidad de la educación, proponiendo una reestructuración en los actuales modelos de formación de docentes (Escuelas Normales, Facultades de Educación, capacitación y perfeccionamiento), entre las acciones que desde esta propuesta se hacen de manera explícita esta *“el capacitar a los docentes de las zonas rurales en la metodología de Escuela Nueva y a los docentes de las zonas urbanas en Renovación Curricular”* (Plan de Apertura Educativa, 1991, p.18). Lo anterior llama la atención, puesto que con el surgimiento del Movimiento Pedagógico ya se venía discutiendo las dificultades de implementar dicha renovación. Este suceso nos habla entonces de las contradicciones que se evidencian en las políticas educativas, pues mientras que por un lado se debatía la autonomía de los(as) maestros(as) y las instituciones para el diseño del currículo, de otro lado se continuaba pensando en implementar la Renovación Curricular.

Con este plan se pretendía solucionar problemáticas que desde varios años atrás venían aquejando a Colombia y Latinoamérica tales como: la cobertura, la capacitación de docentes, la financiación de la educación de los pobres, la elaboración del currículo como garantía de la calidad de la educación. La descentralización de la educación con visos de desconcentración, se constituye en una de las propuestas para dar solución a dicha incertidumbres, y a otras como la centralización en la toma de decisiones, la concentración en el manejo financiero, administrativo y de planta docente, la ausencia de evaluación y control, la municipalización que delega a los alcaldes las responsabilidades educativas sin unas dependencias claras para el manejo administrativo y financiero de los recursos.

De acuerdo con los problemas antes mencionados, el Plan de Apertura Educativa propuso como vías para la solución:

- 1. Especializar al Ministerio de Educación en las funciones de diseño de políticas, planeación y evaluación de los programas nacionales, despojándolo de funciones administrativas y de ejecución.*
- 2. Avanzar en el proceso de descentralización de la administración educativa de primaria y secundaria en los municipios y departamentos.*
- 3. Establecer juntas locales y territoriales, con el fin de coordinar las acciones educativas, culturales y recreacionales, en las cuales participe activamente la comunidad.*
- 4.*

Diseñar mecanismos para que la contratación de nuevos docentes oficiales se realice por los municipios, mediante sistemas mixtos de transferencia de recursos nacionales y apropiaciones regionales y locales. Así mismo, promover el traslado de los docentes contratados por el Gobierno Nacional bajo la modalidad de “Soluciones Educativas” a las plantas municipales” (Plan de Apertura Educativa, 1991, p. 19).

Teniendo en cuenta la problemática evidenciada y las propuestas dadas por el Plan de Apertura Educativa, la descentralización emerge como una vía para llevar a cabo la autonomía en la gestión y la administración de los recursos y a la vez se plantea para crear mecanismos de evaluación y acreditación que permitan reconocer el cumplimiento de las responsabilidades.

Lo antes descrito surge acompañado de varias normas entre las que podemos mencionar la Constitución Política de 1991⁷⁵ y las tres leyes que se expidieron en los años siguientes para reglamentar la prestación y administración de los servicios educativos (Ley 30/92, Ley 60/93 y Ley 115 de 1994).

⁷⁵ “Un indicativo de las reformas educativas que caracterizan el periodo [...] se cumplió precisamente con la expedición de la nueva Constitución Política de Colombia y la concertación generada entre constituyentes de la más diversa procedencia y su incidencia en el articulado de temas que hasta ese momento solo habían sido objeto de debate público. Entre los aspectos que podrían resaltarse en este proceso de concertación encontramos la adopción del derecho a la educación, su obligatoriedad para niños y niñas entre los 5 y los 15 años, la participación de la comunidad educativa en la dirección de los planteles y la redistribución de las responsabilidades en el manejo de los recursos por parte de la nación y las instancias regionales” (Castro y otros, 2007, pp. 13-14). “La Constitución Política de 1991, además de ser un efecto mismo de las discusiones generadas en el país desde la década anterior, articula e incorpora otros aspectos, que de alguna manera han sido las directrices tanto para la expedición como para la legitimación de aquellas normas que han configurado el sistema educativo colombiano” (Castro y otros, 2007, p. 14).

A través de la Constitución Política de Colombia y con base en los artículos 27, 44, 67 y 68 se concreta la nueva normatividad educativa desde instancias gubernamentales. A partir de esta reglamentación se expide la Ley 30⁷⁶ de diciembre de 1992, mediante la cual se reorganiza el Servicio Público de Educación Superior, y que en sus artículos 28,29 y 30, consagra la autonomía universitaria que deja a las instituciones de educación superior la decisión de concebir y estructurar sus desarrollos curriculares en consonancia con su Proyecto Académico Institucional (López, 2001:68). La autonomía dada a las universidades incluye aspectos como:

El derecho a: modificar sus estatutos, designar sus autoridades académicas, administrativas, crear y organizar sus labores formativas, académicas, docentes científicas y culturales, otorgar los títulos correspondientes, seleccionar a sus profesores, admitir a sus alumnos, adoptar sus correspondientes regímenes, establecer, arbitrar y aplicar sus recursos para el cumplimiento de su misión social y de su función institucional (López, 1996, p. 14).

La Constitución permite también el desarrollo de la Ley 60⁷⁷ de 1993 que aborda el problema financiero y administrativo de la educación e intenta poner orden en un

⁷⁶ “El Estado de conformidad con la Constitución Política de Colombia y con la presente Ley, garantiza la autonomía universitaria y vela por la calidad del servicio educativo a través del ejercicio de la suprema inspección y vigilancia de la Educación Superior” (Ley 30 de 1992, Art.3).

⁷⁷ “La Ley 60 de 1993, sobre competencias y recursos, desarrolla este aspecto en lo pertinente con las competencias de la nación, departamentos, distritos y municipios en cuanto a la dirección, administración y financiación” (FECODE, 1993, p. 17).

servicio educativo caótico y anárquico. Con dicha Ley “se logra impedir que la educación colombiana cayera en el abismo del servicio de salud al convertir los hospitales en empresas “vendedoras” de servicios para autofinanciarse” (Ocampo, 1999, p. 46). Por último, la Carta Magna posibilita la expedición de la Ley General de Educación, Ley 115 de febrero de 1994, que definió diferentes reglamentaciones sobre currículo, asunto en el cual nos detendremos más adelante.

Lo que evidenciamos como un hito significativo, es la gran influencia que tuvo el movimiento pedagógico en la consolidación de las mencionadas normas; en palabras de Rodríguez (2002, p. 52).

El Movimiento Pedagógico fue un bastión fundamental en la promoción y discusión de las reformas educativas introducidas por la Constitución Política de 1991 y las tres leyes que se expidieron en los años siguientes para reglamentar la prestación y administración de los servicios educativos. (Ley 30/92, Ley 60/93 y Ley 115 de 1994). Aunque no se puede afirmar lo mismo con respecto al contenido de las reglamentaciones mencionadas, dado que estas se quedaron cortas en relación con los aportes y expectativas del Movimiento Pedagógico, lo cierto es que sus desarrollos y logros fueron vitales para que FECODE y el magisterio jugaran un papel protagónico, sin antecedentes, en la elaboración de estas normas.

Como lo plantea este autor, los productos finales concretados en las leyes y decretos, no obedecen totalmente a lo que se pretendió mediante los permanentes debates y discusiones generados entre los(as) maestros(as) del Movimiento Pedagógico y FECODE, pero si hubo un avance en cuanto a la participación de los(as) maestros(as), al ejercicio de su autonomía, al posicionamiento como sujetos portadores de un saber, con posibilidad de aportar al cambio y gestar procesos de transformación, lo cual se constituye en manifestación de resistencia y aproximación a su subjetivación.

Una participación que transforma el imperativo de maestro(a) reproductor, que sigue instrucciones, que se limita a hacer lo que otros han pensado, propio esto del proceso de reforma y renovación curricular.

De manera específica encontramos como la Ley General de Educación se constituye en la materialización de la no aceptación a la renovación curricular implementada a partir de los Decretos 1419 de 1978 y el 1002 de 1984. Como lo plantea Martínez (1999, p. 16) los *“debates y resistencias se concentraron en el nivel específico de la reforma curricular”*, lo cual posibilitó llegar a soñar con la construcción de los nuevos parámetros que en cierto sentido guiarían el quehacer educativo en el país.

En este sentido no sólo encontramos significativo el proceso de transformación de los parámetros curriculares que guiarían la educación en el país; sino y, sobre todo, la participación que el(la) maestro(a) estaba teniendo en dicho proceso, la mutación del ser y hacer del(la) maestro(a), de los modos de ser maestro(a), la transformación de un(a) maestro(a) reducido a mano de obra, por un maestro(a) que pensara, que ejerciera su autonomía, que actuara como transformador de escenarios.

Alrededor de la elaboración del proyecto de Ley General de Educación, de negociación con el gobierno y del trámite de la Ley General de Educación en el Congreso, entre 1991 y 1994, se generó en el magisterio un gran debate a lo largo y ancho del territorio nacional, promovido por la Federación Colombiana de Educadores, FECODE. En esencia, significó la verdadera masificación del Movimiento Pedagógico con un profundo contenido político en torno al papel del Estado en la educación, el cual desembocó en el tema estratégico de la autonomía escolar, del más profundo contenido político (Ocampo, 1999, p. 47).

Lo cual nos lleva de nuevo al Movimiento Pedagógico como espacio abierto al debate, análisis, estudio e investigación, que posibilitó y empoderó a los(as) maestros(as) de razones para pensarse, resistir y emprender acciones frente a la dinámica curricular que venía siendo hegemónica en el país.

Quizá lo más importante en este aspecto es la posibilidad de conformar una corriente de pensamiento ligada a una perspectiva de transformación del maestro y la escuela, y como forma de resistencia, no sólo a la implantación de la renovación curricular en su momento sino, ante todo, como forma alternativa para pensar la educación y la pedagogía en la actualidad. Para decirlo de manera concisa, el Movimiento Pedagógico abre para los maestros la posibilidad de afirmarse de otro modo, más allá del poder y del saber establecido; como también de ganar autonomía frente a los esquematismos metodológicos, curriculares o disciplinarios. Vale decir para poder gobernarse a sí mismo (Martínez, 1999, p. 16).

Tal como lo plantea el anterior autor, el hecho de que el(la) maestro(a) pueda ejercer su autonomía, pueda liberarse de la multiplicidad de lineamientos que lo(a) atan, lo(a) cohíben, lo(a) limitan, se constituye, no sólo en un acto de resistencia sino también en el ejercicio de experiencia de sí, de cuidado de sí, en palabras de Foucault, podría hablarse de la tecnología del yo ejercida por el sujeto que le posibilita pasar, de ser sujeto objetivizado a ser sujeto subjetivizado. En este sentido, lo que precisamente posibilita la experiencia de sí es la inmersión del maestro(a) en el discurso operante, en los aparatos de producción de verdad que se están gestando, en *“las formas de autoafección en las que uno mismo aprende a participar exponiéndose en las miradas, los enunciados, las narraciones, los juicios y las afecciones de los otros”* (Larrosa, 1995, p. 327).

Algunos análisis realizados a las leyes en cuestión -Ley 30 de 1992 y la Ley 115 de febrero de 1994- muestran como se le asigna al(la) maestro(a) un papel protagónico en el proceso de autonomía institucional y escolar. Se le da un carácter de constructor(a), lejos de considerarlo “un apéndice, un agregado”, le propicia la posibilidad de emprender proyectos educativos que respondan a las necesidades identificadas; que sean vehículos o canales de integración y principalmente que asuman la problemática curricular como objeto de conocimiento que guíe y oriente su práctica profesional (López, 1996, p. 80).

Esta autonomía de las instituciones educativas y del(la) maestro(a) frente al diseño curricular aparece explícita en la Ley 115, que en su artículo 77 plantea:

Dentro de los límites fijados por la presente Ley y el proyecto educativo institucional, las instituciones de educación formal gozan de autonomía para organizar las áreas fundamentales de conocimiento definidas para cada nivel, introducir áreas y asignaturas optativas, adaptar algunas áreas a las necesidades y características regionales. Adoptar métodos de enseñanza y organizar actividades formativas, culturales y deportivas, dentro de los lineamientos que establezca el Ministerio de Educación Nacional (M.E.N, 1994, p. 42).

Es claro cómo la Ley empieza planteando la autonomía de las instituciones educativas y del(la) maestro(a), sujeta a los límites que le impone la misma y puntualizando:

Las Secretarías de Educación departamentales o distritales o los organismos que hagan sus veces, serán los responsables de la asesoría para el diseño y desarrollo del currículo de las instituciones educativas estatales de su jurisdicción, de conformidad con lo establecido en la presente Ley. El Ministerio de Educación Nacional en coordinación con las Secretarías de Educación de las entidades territoriales establecerá el programa y los plazos para que los actuales establecimientos educativos puedan asumir esta autonomía, sin perjuicio de la calidad de la educación (M.E.N, 1994, p. 42).

En esta misma línea de regulación a la autonomía dada a las instituciones educativas para el diseño del currículo está el artículo 78 de la Ley 115 de 1994, que plantea:

El Ministerio de Educación Nacional diseñará los lineamientos generales de los procesos curriculares y, en la educación formal, establecerá los indicadores de logros para cada grado de los niveles educativos, tal como lo fija el artículo 148 de la presente Ley.

Los establecimientos educativos, de conformidad con las disposiciones vigentes y con su Proyecto Educativo Institucional, atendiendo a los lineamientos a que se refiere el inciso primero de este artículo, establecerán en su plan de estudios los objetivos por niveles, grados y áreas, la metodología, la distribución del tiempo y los criterios de evaluación y administración.

Cuando haya cambios significativos en el currículo, el rector de la institución educativa oficial o privada lo presentará a la Secretaría de Educación Departamental o Distrital o a los organismos que hagan sus veces. Para que este verifique el cumplimiento de los requisitos establecidos en la presente Ley (M.E.N, 1994, p. 42).

De esta manera se deja ver el carácter de la llamada autonomía que otorga la Ley a las instituciones educativas y a los(as) maestros(as), autonomía que continúa siendo regulada. Al respecto, López (1996, p. 15), frente a lo reglamentado en la ley, recuerda la importancia de tener en cuenta que ni la autonomía, ni la legitimidad se decretan, es decir, el hecho de que se nombren no significa que se ejerzan. *“Tanto la autonomía como la legitimidad no se decretan, sino que se logran, se ejercen”*; por tanto a la hora de analizar las leyes, decretos, reglamentaciones o demás discursos es indispensable detenerse y preguntarse por las posibilidades o no de que aquello que está escrito se cumpla, más allá de conformarse y pretender que necesariamente al tratarse de una ley se cumple a cabalidad.

De igual manera nos encontramos en la misma ley con el artículo 14, referido a la enseñanza obligatoria y, con el artículo 23, sobre las áreas obligatorias y fundamentales, ambos están determinando de manera explícita, aspectos que debe contener el currículo y, que por consiguiente, es función del(la) maestro(a) velar por su cumplimiento. En este sentido el primero enuncia: *“en todos los establecimientos oficiales o privados que ofrezcan educación formal es obligatorio en los niveles de preescolar, básica y media cumplir con...”*

Como vemos, el panorama de la autonomía ganada por las instituciones y los(as) maestros(as), frente al currículo, a través de las leyes y decretos que se nombran, a simple vista no es muy alentador y parece muy contradictorio, pues mientras que se habla de autonomía escolar, al tiempo se enuncian limitaciones y regulaciones; sin embargo con las posibilidades que ofrece la norma, sigue constituyéndose en un hito significativo y de gran importancia para las instituciones educativas y el magisterio colombiano.

Encontramos varios autores que afirman la importancia de este hito⁷⁸ en el sentido en que rompe, transforma, genera una mutación en el sistema educativo

⁷⁸ “Es una reforma que debe alcanzar la dimensión de ruptura paradigmática” (Murillo, 1995, p. 55).

colombiano, en la forma como los(as) maestros(as) se relacionaban con el currículo, con el Estado, en la manera como los(as) maestros(as) empiezan a ser vistos por el M.E.N, por las secretarías de educación y demás organismos del Estado. *“El magisterio colombiano, por primera vez en la historia del país, logró colocarse en la posición de proponerle a la nación y mediante acuerdos con el Estado, una propuesta de conjunto sobre la educación que en las actuales condiciones puede ser llevada a la práctica”* (Montes, 1995, p. 51).

De acuerdo con los planteamientos de este mismo autor(a), se generó un amplio debate público en el que los(as) maestros(as) asumieron un papel protagónico⁷⁹, como interlocutores desde diferentes movimientos y organizaciones, un proceso que para el(la) maestro(a) significó reafirmar su identidad y autonomía; hacerse sujeto partícipe, ejercer su subjetivación, como intelectual. Asunto de importancia para contrarrestar las tendencias de disolución de su identidad. *“La reforma educativa debe exigir el derecho universal a la educación, recursos financieros suficientes, formación de los educadores y, al mismo tiempo, autonomía para desarrollar su labor educativa dentro de ciertos cauces generales ”* (1999, p. 51).

⁷⁹ “FECODE elaboró un proyecto de ley general de educación propio, discutido con el magisterio y el cual representa hoy el programa máximo de los educadores colombianos. [...] Se preservó el Estatuto Docente; se mantuvo el Fondo Nacional de Prestaciones, no se violaron derechos adquiridos por los educadores; se logró la autonomía escolar, se estableció la dirección colegiada; se garantizó una financiación adecuada; se descentralizó la administración; se volvió a la jornada ordinaria y se definieron parámetros para la formación de educadores” (FECODE, 1993, p. 11).

Hay quienes ven la Ley 115 como el volver de los(as) maestros(as) a hacerse cargo de aquello que les pertenece, de aquello que por mucho tiempo estuvo en manos de la Iglesia y del Estado, y el(la) maestro(a) en cierto sentido desplazado de sus funciones. *“Corresponde a la reforma de 1994 haber liberado la educación del control de la Iglesia y el Estado. Haberle “devuelto” la educación a los educadores; haberle suprimido al Estado su papel de “educador”. [...] ya no son ni la Iglesia ni el Estado los que controlan los contenidos de la educación, sino los educadores”* (Ocampo, 1999, p. 45).

Las regulaciones establecidas por el M.E.N, antes descritas se asumían como vulneración de la supuesta autonomía con la que contaba el(la) maestro(a). Otros autores como Ocampo plantean como un puente⁸⁰, un canal de comunicación y despliegan una mirada que pretende visualizar más las posibilidades que las limitaciones que se presentan en la norma para reconocer un(a) maestro(a) que transforma imaginarios en posibilidades, que abandona la desesperanza para volver a crear a inventar; tal como lo plantean (Martínez y Álvarez, 2001, p. 12):

⁸⁰“Finalmente la institución educativa y el Estado, desde la Ley 115, tienen establecido un puente de comunicación que es el identificado como Proyecto Educativo Institucional (PEI). En tal relación, la pregunta que se puede hacer es: ¿hasta dónde van los niveles de autonomía institucional? Por lo pronto nos parece que la generación del PEI se puede convertir en la verdadera apertura a la calidad educativa, en la medida que solo las buenas alternativas, las soluciones adecuadas, las propuestas serias y sustentadas se mantengan” (Murillo, 1995, p. 58).

[...] Mirar aquello que no somos, aquellos rincones que no han sido vistos, ni reconocidos, ni descritos, incluso discriminados o condenados o señalados como problemas⁸¹. Aquello que es llamado problemas, podría ser visto o redescubierto como riqueza, como creación, como invención. Es decir, salirse, viajar, es descubrir cómo hemos sido creados, en primer lugar, y en segundo lugar mirar de otra manera las cosas.

Esta mirada distinta que diferentes autores han dado a la Ley General de Educación, resalta asuntos como: la posibilidad para que los(as) maestros(as) en cada institución educativa, en forma individual o colectiva, seleccionen las asignaturas de cada área, las ordenen por grados, les asignen su intensidad horaria y les definan su contenido. Además, cada institución puede elaborar y desarrollar su propio plan de estudios, el Proyecto Educativo Institucional, los proyectos pedagógicos, como instrumentos de gestión curricular orientados a ganar mayor autonomía⁸² en los procesos pedagógicos y en la gestión institucional (Montes, 1995, p. 51).

⁸¹ Porque al maestro o mejor "...El ser humano sabe hacer de los obstáculos nuevos caminos porque a la vida le basta el espacio de una grieta para renacer" (Sábato, 2000).

⁸² "La autonomía escolar, mediante la cual las instituciones educativas, individualmente o por grupo, cuentan con la facultad de organizar el currículo de acuerdo con unos parámetros establecidos por la Ley. Estos son: áreas de conocimiento obligatorias; el cumplimiento de unos fines generales de la educación y unos fines particulares para cada nivel educativo; la obtención de logros por grado escolar fijados por el Ministerio de Educación. Los currículos son supervisados por las juntas departamentales de Educación en el cumplimiento de la Ley. Las instituciones pueden adicionar áreas o asignaturas optativas. Igualmente quedan con la facultad de escoger su metodología y su escuela pedagógica" (FECODE, 1993, p. 10).

Como lo plantea Murillo, la reglamentación contenida en la Ley, no puede convertirse en un obstáculo para la autonomía de las instituciones y del(la) maestro(a) frente al currículo, no puede cerrar el camino que se pretendió abrir. Las reglas de juego deben ser claras para el(la) maestro(a), las instituciones educativas y el Estado, de modo tal, que los primeros puedan hacer uso de su creatividad y proyección y a su vez el Estado pueda velar por la calidad de la educación (1995, p. 58).

Es así como en la transformación de la mirada, en la forma de asumir las cosas, de pensarlas, se gesta un cambio no sólo en el protagonismo de las instituciones educativas sino y, sobre todo, en el ser del(la) maestro(a), un(a) maestro(a) que frente al currículo, a las nuevas propuestas, reglamentaciones, lineamientos dados por la Ley, se mira a sí mismo de manera distinta como poseedor de conocimiento, como intelectual, un maestro(a) que se empodera de su saber, de su deseo y “ el poder hace visible las cosas, hace que se vean de una manera determinada. *Empoderarse en la experiencia de la mirada es poseer una fuerza y dotar de un sentido la experiencia*” (Martínez, Boom y Álvarez, 2001, p. 12).

Una nueva mirada hace aparecer otro panorama, aparece en el horizonte otra realidad, que está allí, siempre ha estado allí, pero no era visible para cierta manera de pensar, cierta manera como el poder hace visibles las cosas... De

allí que otro panorama, otro horizonte, implica otras relaciones de poder, porque se hacen visibles otras cosas (Martínez, Boom y Álvarez, 2001, p. 13).

El hecho de que el(la) maestro(a) se empodere de su saber, crea en sí mismo(a), se mire de manera distinta, configure otras relaciones de poder distintas a las que venían siendo hegemónicas, en las cuales el(la) maestro(a) era subordinado(a), objetivizado(a), para transformarse en un(a) maestro(a) propositivo, que cuida de sí mismo(a) y encuentra caminos para hacerse, para ejercer su subjetivación.

Un(a) maestro(a) que reconoce su profesionalidad como educador(a) desde diferentes niveles y que cada día se empeña en ganar mayor autonomía para mejorar su carácter de profesional de la educación. Está entonces la opción de seguir siendo replicadores según lo sugerido desde instancias administrativas o por el contrario ser capaces de diseñar estrategias que los lleven un paso adelante de lo vigente (Murillo, 1995, pp. 57-58).

Desde la Ley General de Educación los maestros(as)

Pueden llegar a la elaboración de propuestas curriculares, que si bien es cierto son enormes retos para profesores y establecimientos, también lo es,

que son la oportunidad de mostrar más ampliamente las posibilidades de investigación, creatividad y generación de un espacio de trabajo pedagógico en pro del mejoramiento cualitativo de la educación, que en si es el gran propósito de la ley (Murillo, 1995, p. 57).

Este mismo autor insiste en la importancia de rescatar los espacios de formación de los(as) maestros(as). Resalta aquellos de autoformación sólidamente sustentados que puedan partir de las mismas instituciones educativas, en los cuales se puedan generar debates e interlocuciones con otras entidades, con el propósito de continuar reafirmando la autonomía del(la) maestro(a) y, a su vez, construyendo el currículo desde las necesidades locales (1995, p. 57).

En este sentido, Murillo plantea que los caminos que se han querido abrir, gradualmente se irán cerrando si se mantienen amarres como un currículo unificado, procesos de formación de educadores que no sean manejados desde el mismo PEI sino dados por instituciones distantes (o desconocedoras en algunos casos) y una excesiva reglamentación (1995, p. 58).

El artículo 23 de la Ley 115 respecto de las áreas “obligatorias y fundamentales”, no sólo puede cerrar caminos a las nuevas propuestas educativas sino que además puede significar asumir de manera fácil los sistemas académicos

centrados en contenidos, debido a la fuerte tradición vigente; o puede marcar un rumbo de una nueva obligatoriedad que contrasta con la enunciada y deseada autonomía. He ahí el primer cierre de la apertura educativa, ya que se mantienen modelos heredados de la época del enciclopedismo que pueden conducir a que se replique un currículo centrado en contenidos (Murillo, 1995, pp. 56-57).

El Decreto 1860⁸³ de 1994 según los planteamientos de este mismo autor, replica lo que contiene la Ley 115, Ley General de Educación, pero lo hace

Buscando cortapisa al proceso, reavivando el reglamentarismo y haciendo constricción de la descentralización y autonomía como cuando con el artículo 14 de este decreto se identifican los contenidos del PEI, y en los sucesivos se plantean los procesos de adopción, obligatoriedad y otras situaciones que se convierten, a nuestro modo de ver, en un nuevo diseño instruccional para hacer Proyectos Educativos, o establecer prototipos de gobiernos escolares, o generar participación por decreto (Murillo, 1995, p. 57).

De igual manera en el Artículo 33 del mismo Decreto referente a los criterios para la elaboración del currículo se plantea:

⁸³ "Por el cual se reglamenta la Ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales" (M.E.N, 1994, p. 177).

De acuerdo con lo dispuesto en el artículo 77 de la Ley 115 de 1994, las instituciones de educación formal gozan de autonomía para estructurar el currículo en cuanto a contenidos, métodos de enseñanza, organización de actividades formativas, culturales y deportivas, creación de opciones para la elección de alumnos e introducción de adecuaciones según condiciones regionales o locales. Sin embargo el diseño del currículo hecho por cada establecimiento educativo debe tener en cuenta: a) los fines de la educación y los objetivos de cada nivel y ciclos definidos por la misma Ley, b) los indicadores de logro que defina el Ministerio de Educación Nacional, c) los lineamientos que expida el Ministerio de Educación Nacional para el diseño de las estructuras curriculares y los procedimientos para su conformación, y d) la organización de las diferentes áreas que se ofrezcan (M.E.N, 1994, p.210).

Aspectos que concuerdan con lo que veníamos diciendo respecto de la forma en que se va cerrando aquella autonomía de la que se habla en la Ley 115. De igual manera frente a este Decreto en su artículo 35 referente al desarrollo de las asignaturas, Bolívar y Cadavid exponen:

Así, en el marco de la autonomía institucional toca dicho artículo asuntos tan específicos que reducen cada vez más el campo de actuación del maestro, al definir las características del desarrollo de las asignaturas es clara la orientación a principios constructivistas pues se deben aplicar estrategias y

métodos pedagógicos activos y vivenciales formar en la capacidad crítica, reflexiva y analítica de los educandos (2009, p. 81).

Por tanto se hace urgente mantener una actitud de no acomodación, de resistencia, de lucha, de debate, de permanente interrogación, cuestionamiento, una actitud que favorezca en el(la) maestro(a) la crítica, la investigación, el deseo de actuar como intelectual, de empoderarse desde su saber y fortalecer su autonomía. Una actitud que afirme los principios magisteriales del Movimiento Pedagógico, a los(as) maestros(as) que convencidos de su papel protagónico, de la posibilidad de actuar desde la argumentación y la crítica fueron coautores del proyecto de Ley General de Educación, una Ley que aunque con limitaciones y regulaciones, se constituyó en un hito significativo en la historia de la educación en el país y, de manera particular, en la historia de los(as) maestros(as).

Necesitamos creer que ni “los maestros, ni los estudiantes se parecen a la imagen del “títere social” que emerge en los trabajos de los teóricos de la reproducción. Tanto los estudiantes como los maestros demuestran formas de resistencia en el contexto de la hegemonía cultural” (Giroux, 2008, p. 252).

Y apostarle a formas de resistencia que trasciendan, que generen transformaciones, como sujetos políticos y en ejercicio de poder.

Como hemos visto, gran parte de la oposición de las escuelas y del lugar de trabajo representa formas de resistencia simbólica, esto es, la lucha es limitada al mundo de los símbolos culturales del vestido, del gusto, el lenguaje y cosas por el estilo. Para que tales oposiciones se muevan en un nivel de acción más efectivo tendrán que ser ampliadas como formas de resistencia vinculadas con la acción política y el control (Giroux, 2008, p. 253).

3.2 EL(LA) MAESTRO(A) FRENTE A UN CURRÍCULO CENTRADO EN LA EVALUACIÓN COMO NUEVA OBJETIVACIÓN DE SU SER Y SU QUEHACER

“La década de los 90 y los inicios del nuevo milenio, transformaciones que hemos calificado como el paso del Modelo Curricular a la evaluación en tanto dispositivo central de control y principio regulador de las medidas educativas y pedagógicas adoptadas por las instancias gubernamentales” (Martínez, Noguera y Castro, 2003, p. 207).

De la década de los 70 y 80 con un currículo que diseña y modela paso a paso el proceso de enseñanza, determinando contenidos, objetivos, actividades, metodología, como estrategia de mejoramiento cualitativo de la educación, se pasa a brindar autonomía a las instituciones para construir su currículo, pero, se comienza a ejercer el control del proceso con base en los resultados que arroja la gestión educativa producida mediante la delegación que se hace a los(as) maestros(as) para configurar la gestión institucional y a través de mecanismos de evaluación que posibiliten evidenciar los resultados del proceso educativo (Martínez , Noguera y Castro, 2003, p. 207).

Acontecimientos como la implementación en 1991 del Programa de Evaluación de la Educación Básica, orientado hacia la aplicación de lo que ahora es llamado pruebas SABER, la adopción que el gobierno colombiano hizo del programa “El

Salto Educativo” para el mejoramiento de la calidad de la educación, cuyo propósito fundamental es lograr que el sistema educativo sea cada vez más eficiente y tenga crecientes niveles de cobertura y calidad, y el actual protagonismo que viene teniendo los discursos en torno a la evaluación, cuyo uso es cada vez más sistemático y se ha ampliado a otros aspectos y sectores de la educación que antes no eran evaluados (Martínez, 2004, pp. 349-353) podrían considerarse en pequeñas muestras de la nueva tensión a la que asisten los maestros(as) y las instituciones educativas.

Lo que si resulta novedoso es su uso sistemático, y más aún su aplicación a otros aspectos y sectores de la educación que antes no eran evaluados: la concepción y desarrollo del currículo, el profesorado, los centros docentes y la propia administración. Al haber ampliado su campo de aplicación e intervención, la evaluación ocupa hoy en día un lugar estratégico en el control de la calidad (Martínez, 2004, p. 353).

Como lo plantea Martínez, el discurso de la evaluación ya no sólo en el plano de medir el conocimiento, sino de constatar la labor del(la) maestro(a) y los directivos se puede visualizar como un nuevo dispositivo de regulación que enmarca el quehacer del maestro(a), que lo limita, objetiviza y le genera nuevas tensiones.

Desde la Ley 115, Ley General de Educación se comienza a evidenciar este asunto de la proliferación que va tomando la evaluación y de su inmersión en campos en los que antes no estaba. En el capítulo 3 de la mencionada norma se describe todo lo referente a la evaluación. Al respecto, el artículo 80 enuncia la creación de un Sistema Nacional de Evaluación de la Educación que opere en coordinación con el Servicio Nacional de Pruebas del ICFES y con las entidades territoriales. Dicha evaluación implicará no sólo múltiples procesos de la educación sino también a los distintos actores llámese maestro(a), estudiante, directivo(a).

para evaluar la calidad de la enseñanza que se imparte, el desempeño profesional de los docentes y de los directivos docentes, los logros de los alumnos, la eficacia de los métodos pedagógicos, de los textos y materiales empleados. La organización administrativa y física de las instituciones educativas y la eficiencia de la prestación del servicio (M.E.N, 1994, p.44).

Como lo plantea el anterior enunciado la evaluación pensada para ser aplicada al(la) maestro(a) va en una doble vía, en el sentido de que el(la) maestro(a) será evaluado y de igual forma la evaluación realizada a los estudiantes para medir sus logros se constituye en un nuevo mecanismo para dar cuenta de su desempeño. Evaluación que además pretende mirar los métodos pedagógicos empleados por el(la) maestro(a), la utilización que hace de los diversos recursos y materiales, es decir, pretende mirar las adecuaciones que hace al currículo y de

esta manera insertar mayores mecanismos de control y regulación a la vida cotidiana del(la) maestro(a), porque ya no se trata sólo de dar indicaciones respecto al qué enseñar; sino que se cuestiona también el cómo se enseña.

Así mismo plantea la norma en cuestión, que en caso de resultados deficientes, la institución debe recibir apoyo para mejorar los procesos y si llegara esta deficiencia a ser consecuencia de una inadecuada administración, irresponsabilidad u otros factores internos, prescribe la aplicación de la respectiva sanción.

La regulación y control ejercida por la evaluación frente al ser y al quehacer de los(as) maestros(as), se evidencia en el artículo 81, referente a exámenes de idoneidad académica a los educadores, en los artículos 82 y 83 en lo que respecta a la evaluación de los directivos docentes estatales y privados y en el artículo 84 que hace referencia a la evaluación institucional anual, que incluye personal docente, administrativo, recursos pedagógicos, financieros e infraestructura (M.E.N, 1994, pp. 43-45).

Artículos que, entre otras cosas, dejan ver su carácter punitivo y sancionatorio, lo cual incrementa el nivel de tensión y se constituye en mecanismo de objetivación del(la) maestro(a), porque lo someten a actuar de acuerdo con nuevas

regulaciones y con unos ritmos y tiempos determinados por el mismo sistema de evaluación que a nivel del currículo se propone.

Como bien lo plantea la Ley 115, en el asunto de la *eficiencia* en el sistema educativo, lo que interesa es básicamente los resultados, que éstos muestren eficiencia o de lo contrario será signo de que, o los(as) maestros(as), o las metodologías, o los recursos, o la administración están fallando. Lo que cabe preguntarnos acá es si realmente estos sistemas de evaluación dan cuenta de la calidad de los procesos, de la calidad de los(as) maestros(as), de las capacidades a todo nivel de los estudiantes y si contribuyen a potenciarlas o por el contrario los están dejando por fuera de la valoración del sistema educativo.

Entre otras preguntas se plantean: ¿corresponderá este sistema de evaluación con los currículos pensados y trabajados por las instituciones educativas haciendo uso de la autonomía que le otorga la Ley?, ¿dará cuenta real de la labor del(la) maestro(a) frente al currículo, de la forma en que lo piensa, lo construye, lo ejecuta o por el contrario se está quedando corto este sistema de evaluación y no es otra cosa que una tarea más con la que hay que cumplir cada año y que finalmente deja sin preguntarse por las reales necesidades de los contextos y mucho menos por la manera de intervenirlas?

Y frente a la pregunta que incontables veces nos hemos hecho: ¿darán cuenta real las Pruebas ICFES y las Pruebas Saber de la calidad de una institución educativa, de los procesos que allí se gestan?, ¿puede una prueba estandarizada medir la diversidad de culturas, la mismidad de una institución, de cada uno de los sujetos que la conforman y qué son sometidos a estas evaluaciones?

En relación con la aplicación masiva de instrumentos estandarizados, es necesario recordar que tanto en el caso de las pruebas Saber como en el de las pruebas de competencias básicas⁸⁴ [...], estas constituyen el único instrumento y sus resultados la única información disponible a partir de la cual se pretende dar cuenta de la calidad de la educación. Si este hecho constituye una gran limitación, sus pretensiones de evaluar lo que los estudiantes aprenden resulta igualmente problemático, pues recuérdese que tales pruebas buscan dar cuenta de las “competencias básicas” y sólo en tres de las nueve áreas obligatorias establecidas por la Ley General de Educación: Matemáticas, Ciencias Naturales y Lengua Castellana (Martínez, Noguera y Castro, 2003, p. 216).

⁸⁴ “La propia noción de competencias básicas resulta problemática tanto por su imprecisión conceptual como por sus implicaciones sociales. Si, por ejemplo aceptáramos la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner, la evaluación de competencias constituiría una seria discriminación para quienes desarrollen inteligencias distintas a la lógico matemática y lingüística. En este sentido dar cuenta de lo que un estudiante ha aprendido, de las “competencias” o inteligencias que ha desarrollado y su respectivo nivel de desarrollo, implicaría la realización de diverso tipo de pruebas. En palabras del propio Gardner, “si hemos de abarcar adecuadamente el ámbito de la cognición humana, es menester incluir un repertorio de aptitudes más universal y más amplio del que solemos considerar. A su vez, es necesario permanecer abiertos a la posibilidad de que muchas aptitudes –si no la mayoría- no se prestan a la medición por métodos verbales que dependan en gran medida de una combinación de capacidades lógicas y lingüísticas” (Martínez, 2003, p. 216).

De otro lado, al ser éste el sistema a través del cual se da cuenta de la calidad de la educación, muchas instituciones educativas oficiales y de manera específica sus maestros(as) han sido de cierto modo estigmatizados y atribuida la responsabilidad del bajo rendimiento y sometidos en cierto sentido a regulaciones.

Otra de las formas como se materializó esta regulación proveniente de la nueva oleada de la evaluación como estrategia para garantizar la calidad de la educación fue a través de la formulación de los lineamientos curriculares y el establecimiento de los indicadores de logro para cada uno de los niveles educativos, lo cual es planteado en la Resolución 2343⁸⁵ de 1996. De acuerdo con los planteamientos de Bolívar y Cadavid, esta Reglamentación se constituye en la primera evidencia de la contrarreforma educativa, a través de la cual el Estado comenzaba su lucha por retomar el control de los contenidos (2009, p. 82).

La Resolución 2343 de 1996 es un instrumento legal más al que han de ceñirse las instituciones educativas y los(as) maestros(as), así se plantea este asunto en la Resolución:

⁸⁵ Resolución del 5 de junio de 1996, “por la cual se adopta un diseño de lineamientos generales de los procesos curriculares del servicio público educativo, y se establecen los indicadores de logros curriculares para la educación formal”

Para desarrollar el concepto de currículo adoptado en el artículo 76, de la Ley 115 de 1994, las instituciones educativas deberán llevar a cabo un proceso permanente de construcción social del quehacer pedagógico, con la participación efectiva de la comunidad educativa, teniendo en cuenta las orientaciones del Decreto 1860 de 1994, las de esta resolución y las demás que en desarrollo de la misma otorgue el Ministerio de Educación Nacional y las Secretarías de Educación Departamentales y Distritales, sin detrimento de la autonomía institucional (M.E.N, 1996, p. 15).

Nótese como la autonomía de los(as) maestros(as), la posibilidad de ejercer su subjetivación se va viendo cada vez más amarrada a las distintas reglamentaciones impartidas por instancias administrativas, se continúa insistiendo en la autonomía, pero a la vez se advierte que podrían aparecer nuevos parámetros a los cuales es necesario ceñirse, ya sean éstos dados por el Ministerio de Educación Nacional, o desde las secretarías de educación departamentales y distritales.

En esta línea de ideas, la Resolución 2343 entra en contradicción con la Ley General de Educación puesto que determina nuevas limitaciones a la autonomía otorgada por la Ley frente a la construcción curricular. Si miramos con detenimiento la forma en que está estructurada la Resolución y el contenido de sus postulados comprobaremos dicho planteamiento.

Así por ejemplo la Resolución prescribe: *“que en virtud de la autonomía escolar ordenada por el artículo 77 de la Ley 115 de 1994, las instituciones educativas deben elaborar su propio currículo y formular los logros de su trabajo pedagógico a partir de los lineamientos generales de los procesos curriculares y de los indicadores de logros, establecidos por el Ministerio de Educación Nacional”* (M.EN, 1996, p. 13).

Vemos como en la Resolución se están planteando nuevas implicaciones para la construcción de los currículos, tales como los lineamientos curriculares y los indicadores de logro, lo cual entra a transformar aquellos criterios con los que los(as) maestros(as) y las instituciones venían trabajando, que en cierto sentido les daba autonomía para la construcción de estos logros; sin embargo es importante aclarar que estas reglamentaciones no son del todo nuevas, pues desde la Ley General de Educación, en su artículo 78, referente a la regulación del currículo, se anuncia la creación de estos lineamientos por parte del M.E.N y, por consiguiente, el uso de la autonomía dentro de estas disposiciones.

Es entonces la Resolución el instrumento a través del cual el Estado pone en marcha la anunciada regulación, la cual actúa como dispositivo que de alguna manera transforma la forma como el maestro(a) se relaciona con el currículo, son

ahora otras las condiciones en las que él se puede mover, son menores las posibilidades reales que tiene de crear, innovar, construir, pues desde los lineamientos curriculares y los indicadores de logros ya determinados, de nuevo se está volviendo hacia la época de la reforma y renovación curricular, en la que a los(as) maestros(as) se les entregaba el listado de contenidos a desarrollar con sus estudiantes, lo cual se constituye en nueva forma de objetivación del sujeto maestro(a), en el desplazamiento de la autonomía que le otorgaba la ley por la heteronomía en la que es inmerso gracias a las nuevas disposiciones políticas y legales.

Lejos de ser un indicativo, un signo o una señal, los logros definidos por la Resolución representan una selección muy precisa e intencionada de contenidos muy específicos. Pero además de imponer unos contenidos, desarrollan un modelo pedagógico. Su retórica, el sentido de sus frases, el contenido y su textualidad refieren siempre a conceptos y metodologías propias del constructivismo. Su exagerado psicologismo, su desprecio por el conocimiento, su relativismo sobre las disciplinas y su énfasis en las ambigüedades temáticas, constituyen un abandono de las disciplinas y una imposición del modelo constructivista. Su abstracción y relativismo encarnan un mecanismo coactivo que restringe las oportunidades de decisión de las instituciones educativas frente a otras teorías y métodos pedagógicos (FECODE, 2006, p. 22).

En el anterior enunciado se percibe una mayor trascendencia de la regulación ejercida por el Estado, algo que no se limita sólo al aspecto de los contenidos; sino que además, involucra las metodologías, teorías y los métodos pedagógicos, lo cual se traduce en una mayor limitación para los(as) maestros(as) y las instituciones frente a la construcción de currículos pertinentes.

De otro lado y como negación a que ésta reglamentación se constituya en restricción de la autonomía, la Resolución ratifica de manera insistente cómo estos lineamientos generales tienen el propósito de no perder la identidad nacional sino que por el contrario ésta sea afianzada, así como también facilitar la transferencia de estudiantes y hacer viable la aplicación del Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad de la Educación (M.E.N, 1996, p. 16). En relación con este asunto dice Quiroz:

Es decir, los indicadores de logros curriculares se constituyen en reguladores y orientadores del currículo, en respuesta a las prioridades determinadas en los Proyectos Educativos Institucionales. Como reguladores y orientadores del currículo, se configuran como propuesta básica de competencias, procesos y contenidos de orden universal (Basil Bernstein los llama «saber público»), que de ninguna manera interfieren la autonomía curricular de las instituciones. La no existencia de estas orientaciones, podría generar una atomización de las propuestas curriculares y una desarticulación en cuanto a prioridades básicas en la formación de nuestros estudiantes a nivel nacional, que diferenciando los

estándares culturales deben alcanzar niveles de desarrollo potenciales en cualquier región del país (1999, p. 57).

Y esta postura es ratificada cuando encontramos planteamientos que defienden la existencia de indicadores nacionales como referente para la autonomía institucional, como bases del currículo de cada institución, pero sin excluir la diversidad, como elemento que permitan al(la) maestro(a) y a las instituciones educativas hacer el juego entre lo macro y lo micro, lo general y lo particular, lo nacional, lo universal y lo local.

[...] Por otra parte, la existencia de indicadores nacionales se inscribe dentro de la necesidad de establecer un piso curricular común básico dentro de todo el país, que garantice que la diversidad de las propuestas curriculares, derivadas de la autonomía institucional, cuente con unos referentes similares. De esta manera, es posible pensar los indicadores de logros nacionales como reguladores básicos del currículo. Si estos indicadores son tomados por las instituciones y por los docentes como referentes para pensar el currículo, y son leídos como un elemento que introduce la tensión entre lo nacional, lo universal y lo local, pensamos que no hay restricción de la autonomía curricular. Pero, por el contrario, si se toman estos indicadores como la totalidad de los contenidos o finalidades del currículo institucional, si será problemático (Pérez, 1997, p. 11).

Ante esta tensión entre pensar que es una limitación más a la autonomía o por el contrario pensarlo como propuesta para facilitar la construcción del currículo, nos sigue quedando el interrogante respecto a si las instituciones y los maestros(as) realmente logran ejercer la tan anhelada autonomía que las normas insistentemente plantean. Recordemos en este sentido algo que antes citábamos: *“la autonomía, no es asunto tanto de si se otorga o no, es más un asunto de ejercicio”* (López, 1996, p. 15). Por lo tanto, he aquí el reto de los maestros(as) para no perder el deseo de crear a pesar de lo impuesto o lo reglamentado.

En palabras de Foucault citado por Larrosa, *“no es liberar al individuo del Estado y de sus instituciones, sino liberar- nos nosotros del Estado y del tipo de individualización que le va ligada. Hace falta promover nuevas formas de subjetividad”* (1995, p. 329).

En este caso hace falta que los(as) maestros(as) en cierto sentido entendamos que es más un asunto de mirarnos distinto y transformarnos.

3.3 EL(LA) MAESTRO(A) ANTE LAS NUEVAS DISPOSICIONES

CURRICULARES DEL 2000 AL 2002

Todo el proceso de regulación a través de la evaluación que poco a poco fue cobrando fuerza durante la década de los 90 se termina de materializar de manera total y hegemónica en la década del 2000, en la cual se instaura de manera acentuada la contrarreforma⁸⁶ educativa con la emergencia de nuevas leyes y decretos en materia educativa que transforman las anteriores disposiciones de la Ley General de Educación, en la que se contemplaba la autonomía de las instituciones educativas y del(la) maestro(a) para la construcción del currículo. La contrarreforma con el despliegue de las competencias, los estándares, la competitividad, la eficacia, la eficiencia, la calidad integral y el gerencialismo, se puede considerar en cierto sentido como un nuevo retorno a la tecnología educativa, como la nueva vestidura del currículo técnico que ejerce todo el control sobre el quehacer del(la) maestro(a) desde los múltiples instrumentos de evaluación y regulación que se comienzan a implementar.

⁸⁶ "Mediante las reformas educativas se pueden promover o propiciar cambios institucionales, institucionalizar innovaciones, prácticas o experiencias exitosas; las reformas son el instrumento a través del cual las fuerzas políticas concretan en el poder sus propuestas de renovación. Las reformas pueden impulsar procesos de cambio educativo, pero también pueden desviarlos o aplazarlos; en este caso se habla de contra-reforma, aunque por lo general sus actores o protagonistas no gustan de este calificativo. Las reformas actúan de arriba hacia abajo, así hayan sido concertadas; son mandatos, directivas, aunque últimamente este modo jerarquizado de actuar sobre la realidad social ha entrado en crisis" (Rodríguez, 2000, p. 87).

[...] el inicio del nuevo milenio, que habría sido como el comienzo del despegue educativo por la infinidad de tareas y documentos del momento, nos sorprende con una serie de contrarreformas educativas, en donde se echan atrás algunos de los elementos más progresistas de las leyes de educación (Mejía, 2004, p. 2).

De acuerdo con los planteamientos de Bolívar y Cadavid, para Colombia desde finales del 90 e inicios del 2000 el discurso que circula respecto de cobertura, eficacia, eficiencia y equidad social, justifica la puesta en marcha de evaluaciones para reconocer la situación real del sistema educativo y con base en esto elaborar planes de mejoramiento (2009, p. 89).

La calidad de la educación es un discurso que va creciendo de la mano de la evaluación y de igual forma asociado a términos como eficiencia, eficacia, competitividad, tal como lo plantean Martínez y Otros:

La evaluación se orienta a medir la calidad en términos de resultados, eficiencia, eficacia y rentabilidad, manifiestos en el desempeño de estudiantes, docentes e instituciones educativas. Para llevarlo a cabo se aplican pruebas censales nacionales y pruebas continentales con base en estándares de calidad y se perfila el énfasis en la gestión gerencial de las instituciones educativas (2003, p. 177).

El desafío entonces para la política de calidad está concentrado en involucrar a instituciones educativas, maestros(as), padres de familia y a la sociedad en general, en la meta común de poner en marcha un sistema continuo de mejoramiento de la calidad⁸⁷ a partir de estos tres elementos “1) *la definición y difusión de estándares*; 2) *la socialización de los resultados de un sistema de evaluaciones*; y 3) *la formulación de planes de mejoramiento propuestos desde las instituciones educativas*” (Revolución Educativa, 2002- 2006 Plan sectorial de educación, p. 21).

Hacen parte entonces de todo este proceso de mejoramiento de la calidad de la educación en el que viene empeñado el Estado, normas, decretos y reglamentaciones tales como: la Ley 715⁸⁸ de 2001, la instauración de los estándares curriculares en el año 2002, el Decreto 0230⁸⁹ de 2002, el Decreto 1278⁹⁰ de 2002, entre otros que fueron reglamentados en los años siguientes y entablaron nuevas disposiciones a éstos, como el Decreto 1290 de 2009 o nuevo Decreto de Evaluación Institucional que al parecer devuelve la autonomía de configuración de la evaluación a las instituciones educativas, mengua la crítica

⁸⁷ “Lograr que los colombianos alcancen mejores resultados académicos para respaldar un mejor desempeño en su vida futura, además de ubicarse en un lugar destacado en el contexto internacional, es uno de los objetivos de la Revolución Educativa, motivo por el cual se ha puesto en marcha un ciclo que procura impulsar y sostener la calidad educativa, basada en tres ejes: estándares de competencia, evaluaciones y planes de Mejoramiento” (Al tablero No 26, 2004).

⁸⁸ “por la cual se dictan normas orgánicas en materia de recursos y competencias de conformidad con los artículos 151, 288, 356 y 357 (Acto Legislativo 01 de 2001) de la Constitución Política y se dictan otras disposiciones” para organizar la prestación de los servicios de educación y salud, entre otros” (M.E.N, 2001, p. 1).

⁸⁹ “por el cual se dictan normas en materia de currículo, evaluación, promoción de los educandos y evaluación institucional” (M.E.N, 2002, p. 1).

⁹⁰ “por el cual se expide el estatuto de profesionalización Docente” (M.E.N, 2002, p.1).

a la centralización evaluativa y permitirá a futuro al Estado cobrar cuenta a la falta de Gestión institucional.

El Decreto 0230 de 2002 se constituye en una nueva reglamentación para la construcción del currículo, en el sentido que modifica lo planteado en La Ley 115, en el 1860 de 1994 y posteriormente en la resolución 2343 de 1996, respecto a lo que debe contener el currículo, el cual adiciona un aspecto más a tener en cuenta y es el referente a los estándares curriculares que se superponen a los lineamientos curriculares dados por la Resolución 2343.

En palabras de Bolivar y Cadavid

El decreto 0230 de 2002[...] derogó los Artículos del Decreto 1860 de 1994, que daban cuenta de las orientaciones y criterios para la elaboración y adopción del currículo, la financiación de textos y material de estudio de responsabilidad del gobierno nacional, el plan de estudio, la evaluación y promoción, los indicadores de logro de la educación básica y media, a la vez que redefinió los conceptos y las funciones del PEI y la autonomía institucional de la siguiente forma: 1. El artículo 33 del Decreto 1860 afirma que las instituciones "gozan de autonomía para estructurar el currículo en cuanto a contenidos, métodos de enseñanza, organización de actividades formativas, culturales y deportivas, creación de opciones para elección de los alumnos e introducción de adecuaciones según las condiciones regionales. Por otra

parte, el Decreto 0230 de 2002 (Art. 2°.) define la autonomía institucional para “organizar las áreas obligatoria y fundamentales, definidas para cada nivel...” además “establece las normas técnicas curriculares y pedagógicas” y en ellas los “estándares para el currículo en las áreas obligatorias y fundamentales del conocimiento...” La autonomía en el Decreto 1860 se definía para estructurar y construir el currículo en contenidos, mientras que en el Decreto 0230 se establece para organizar las áreas con base en las normas técnicas elaboradas e impuestas por el Ministerio de Educación (2009, p. 117).

Esto representa para los(as) maestros(as) y las instituciones una nueva acomodación y una mayor aproximación a despojarlo de su saber pedagógico, de la posibilidad de pensar qué contenidos trabajar con sus estudiantes, porque si bien es cierto que con la resolución 2343 los(as) maestros(as) estaban mucho más limitados en la autonomía para construir la totalidad del currículo desde la selección de contenidos, núcleos temáticos o temáticas y el proceso de evaluación, con estas nuevas disposiciones que, como su nombre lo indica, pretenden estandarizar a todas las instituciones educativas del País, se olvida mucho más aquel asunto de la autonomía, de la subjetivación, de lo particular de cada uno de las instituciones y de su mismidad.

Estos estándares curriculares son anunciados como *“aquello que concreta los lineamientos de manera clara, breve, universal y precisa, como una información*

común sujeta a verificación, o mejor como una meta observable” (Martínez, Noguera, Castro, 2003, p. 220). Frente a esta manera de asumir los estándares, los autores plantean que están asumidos en los mismos términos en los que se planteaban los objetivos de la renovación curricular de 1979, es decir, corresponden a lo que los(as) maestros(as) deben lograr con los estudiantes de manera puntual, por lo tanto, se constituyen en limitantes de la construcción del currículo por parte de los(as) maestros(as).

Pensemos por un momento este asunto de la autonomía, si se están dando los estándares curriculares que definen lo que los estudiantes deben saber y a la vez se comienzan a implementar las distintas evaluaciones y pruebas para medir el alcance de los estándares, el desempeño de los estudiantes en cada una de las áreas, ¿de cuál autonomía se está hablando si sencillamente el(la) maestro(a) debe planear desde los estándares y concentrar todos sus esfuerzos para que sus estudiantes ganen las pruebas estandarizadas (SABER, ICFES, ECAES), que darán cuenta de su labor, de las metodologías, de los currículos, es decir, de la “calidad de la educación”. Como lo plantea Vasco, quien participó durante años como investigador en materia de currículo en el M.E.N., los estándares curriculares se configuran entonces como un retroceso en el proceso de la autonomía que se había logrado.

Yo le dije a la señora Ministra que adoptar esos estándares implicaba 40 años de retroceso: porque habría sido mejor copiar los objetivos específicos de los programas del decreto 1710 de 1963 para la primaria (de hace exactamente 40 años). Por lo menos eran más coherentes, eran hechos por los cuerpos de paz con tecnología educativa, habían sido revisados por expertos, y eran más o menos del mismo estilo: de contenidos puntuales con cierto orden más coherente que el de los estándares (Vasco, 2003, p. 8).

Ahora bien, ¿por qué estándares curriculares si ya se tenían lineamientos y logros? Los estándares se introducen en el país, más por sugerencia de organismos internacionales, que por propia iniciativa. Inicialmente esta propuesta surge de la Comisión Internacional sobre Educación, Equidad y Competitividad Económica realizada con participación de PREAL (1998), esto con el propósito de poder realizar comparaciones de calidad de los sistemas educativos de unos países y otros, al ejecutar las pruebas estandarizadas de evaluación y como medida para dar solución al problema de la calidad de educación.

En el informe de la Comisión Internacional sobre Educación, Equidad y Competitividad Económica (Preal, 1998) se establecen cuatro recomendaciones fundamentales para el logro de una “transformación real” en la calidad de la educación en América Latina. La primera recomendación hace referencia a la necesidad de establecer estándares para el sistema de

educación y medir el avance en su cumplimiento. Específicamente, Preal sugiere que: “los gobiernos deben establecer estándares educacionales claros, introducir pruebas a nivel nacional y utilizar los resultados para corregir los programas y reasignar los recursos. Las naciones de América Latina y el Caribe deben hacer que sus estudiantes participen en pruebas a nivel internacional para poder comparar la calidad de sus escuelas con las de otros países” (Martínez, Noguera y Castro, 2003, pp. 220-221).

Respecto del establecimiento de estos estándares para el país, Martínez, Noguera y Castro (2003, p. 202) plantean que fue en el año 2001 cuando el PREAL promovió la realización de una Cumbre sobre Educación Básica en América Latina, de la cual surgieron varios compromisos y entre los más destacados estuvo el de establecer estándares que definieran claramente lo que los estudiantes debían saber y ser capaces de hacer en cada grado o nivel o área de estudio.

Como lo plantea Mejía, (2004, p. 2)

El conocimiento se reduce a estándares y competencias, las reformas a unos criterios de costo-beneficio, con políticas de capitalización (pago por alumno atendido) en donde el menor costo financiero desplaza al proyecto pedagógico. La propuesta curricular en competencias termina siendo un

retorno al —maestro a prueba de currículo que diseñó la tecnología educativa taylorizada de los setenta, sólo que con los retoques del toyotismo, en donde la pedagogía es invisibilizada para ser convertida en una función técnica y complementaria del hecho educativo. Este último es planificado y construido desde las nuevas organizaciones no gubernamentales (ONGs), que se han apropiado del lenguaje de esta nueva versión sajona del currículo técnico toyotista promovido por la banca multilateral y acogido por las tecnocracias políticas de los ministerios, tría que a nombre de lo técnico no acepta discusión sobre las políticas, reduciendo la deliberación a anotaciones puntuales en lo legislativo.

Desde los estándares curriculares a lo que se está apuntando de nuevo es a un currículo único, uniforme, a que los(as) maestros(as) de igual manera a como sucedió en la década de los 70 sean administradores del currículo, simples ejecutores de lo que otros han planeado, pero con el agravante de que si no demuestran competitividad, eficacia, eficiencia, es decir si sus estudiantes no alcanzan un buen rendimiento en las pruebas estandarizadas a través de las cuales se mide la calidad de la educación, entrará en cuestionamiento su función docente⁹¹ y la labor de las instituciones educativas.

Frente a este planteamiento volvemos de nuevo a la pregunta por la autonomía curricular de las instituciones educativas y de los(as) maestros(as), ¿de cuál

⁹¹ Tal como es nombrada la labor del maestro "función docente" en el Decreto 1278 de 2002, estatuto de profesionalización docente.

autonomía se habla cuándo ya no sólo se pretende establecer comparaciones entre las instituciones educativas del país sino también con instituciones extranjeras?, ¿qué es entonces lo que hace autónomo al(la) maestro(a), a una institución o a un país?, ¿cómo se pretende medir mediante pruebas estandarizadas distintos contextos, realidades, intereses?, ¿hacia dónde debe apuntar el(la) maestro(a) con la supuesta autonomía que le otorga la Ley 115 para la construcción del currículo, pero que luego es regulada por lineamientos curriculares, indicadores de logro y estándares curriculares?.

Es necesario

Convertir los problemas de la enseñanza, como los estándares curriculares, las nuevas pruebas de estado, los lineamientos curriculares, en un campo de confrontación y de creación, en una palabra, la pedagogía debe volver a ocupar lugar central en FECODE y en el magisterio (Rodríguez, 2002, p. 13).

Como lo plantea Rodríguez, queda entonces en manos del(la) maestro(a) el mirar todas estas reglamentaciones desde la pedagogía, desde su saber, su ser, para proceder a analizarlas, reinterpretarlas, reconstruirlas, pero no acomodarse a ellas de manera sumisa; sino por el contrario estar en condiciones de debatirlas, acompañado siempre de la pregunta, de la duda, de la incertidumbre, de la mirada, del pensamiento como estrategias para resistir, ser sujeto, ejercer su

subjetivación mediante la participación activa y propositiva en la construcción de currículos que realmente puedan leer realidades y proceder a sus transformaciones.

3.4 EL(LA) MAESTRO(A) FRENTE A LAS DISPOSICIONES DEL NUEVO ESTATUTO DE PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE (DECRETO 1278 DE 2002)

Con el nuevo Decreto de Profesionalización Docente, 1278 de 2002, surge para los(as) maestros(as) una nueva tensión generada por aspectos como: el énfasis tan fuerte que se le viene dando a la calidad de la educación, la evaluación de desempeño a la que los(as) maestros(as) se ven evocados con el mencionado Decreto y, de otro lado, la importancia estratégica del saber pedagógico y la connotación del(la) maestro(a) como intelectual de la cultura (Castro y Otros, 2007, p. 38).

El nuevo estatuto de profesionalización docente entra a transformar de manera significativa las condiciones de los(as) maestros(as) colombianos, tanto a nivel laboral, como profesional, si bien es cierto el(la) maestro(a) regido bajo el Decreto

2277 de 1979 tiene condiciones muy distintas y es considerado como “*empleado oficial del régimen especial*”⁹² (Castro y otros, 2007, p. 39).

El Estatuto Docente de 1979 (Decreto 2277), constituye un acontecimiento fundamental en el proceso de profesionalización del maestro durante la segunda mitad del siglo XX, después de un controvertido proceso y duros enfrentamientos entre el Estado y el gremio de educadores. [...] el Estatuto Docente de 1979 delinea, de una forma más sólida, la figura jurídica del maestro que en adelante, en su carácter de funcionario estatal, será entendido como empleado oficial del régimen especial (Castro y otros, 2007, p. 39).

El Decreto 1278 de 2002 tiene por objeto regular las relaciones del Estado con los(as) maestros(as) a su servicio, para garantizar que los(as) educadores(as) sean idóneos en su cargo. Idoneidad que deberá ser demostrada mediante su desempeño en unas pruebas que pretenden medir su formación, su experiencia y sus competencias⁹³.

Desde esta órbita, el estatuto de profesionalización docente 1278 de 2002, también lo podemos considerar dentro de los mecanismos puestos en marcha

⁹² Véase al respecto: Ministerio de Educación Nacional. Normas sobre el ejercicio de la profesión Docente, Decreto 2277, septiembre 14 de 1979, Art.3

⁹³ Véase al respecto: Ministerio de Educación Nacional. Estatuto de profesionalización Docente, Decreto 1278 de 2002, Art.1

para ejercer el control de la calidad de la educación desde la evaluación, pero ya la evaluación como herramienta para medir al(la) maestro(a); casi que de manera equiparada a como se pretende medir a los(as) estudiantes mediante pruebas estandarizadas, se miden las competencias de los(as) maestros(as). En este sentido, de acuerdo con su puntaje, se determina si puede o no ejercer el “oficio del maestro”, que es la nueva connotación dada al(la) maestro(a) en el presente Decreto. Este de igual forma transforma la de “profesión docente” como es nombrado en el decreto 2277 de 1979 y que representa cambios en sus funciones y en la manera como es visto el(la) maestro(a) por el Estado y las relaciones que establece con él.

En este sentido, el nuevo estatuto traduce y materializa el modelo de gestión, colocando en primer plano, no tanto las condiciones del sujeto como su capacidad (competencia), evidenciada en su desempeño y corroborada por los resultados de sus alumnos y de él mismo a través de los mecanismos de evaluación y seguimiento dispuestos para el efecto. El nuevo estatuto de profesionalización hace parte de un entramado más amplio, suscitado y generado durante la década de los noventa, en el cual juega un papel preponderante el establecimiento de un sistema nacional de la evaluación de la calidad (Castro y Otros, 2007, p. 41).

Como lo venimos expresando, la transformación en los términos “profesión docente”⁹⁴ a “función docente”, lleva implícitos aspectos que cambian de manera representativa el ser y el quehacer del(la) maestro. Mientras que la primera hace referencia a las condiciones que debe cumplir un sujeto para desempeñar su labor profesional de enseñanza en cualquier institución de educación ya sea oficial o privada, el segundo término, “función docente”, hace referencia como su nombre lo indica a las funciones que debe desempeñar el(la) maestro(a), que no sólo corresponden a la labor de enseñar sino que implican ésta y las demás funciones que le sean asignadas en la institución educativa, ya sea en relación con los proyectos pedagógicos, actividades curriculares no lectivas, el servicio de orientación estudiantil, la atención a la comunidad, en especial de las madres y padres de familia, de las y los educandos, actividades de actualización y perfeccionamiento pedagógico, las acciones de planeación y evaluación institucional y otras actividades formativas, culturales y deportivas; incluidas aquellas actividades de dirección, planeación, coordinación, evaluación, administración y programación relacionadas con el proceso educativo⁹⁵.

⁹⁴ “se entiende por profesión docente el ejercicio de la enseñanza en planteles de educación oficiales y no oficiales en los distintos niveles de que trata este decreto. Igualmente incluye esta definición a los docentes que ejercen funciones de dirección y coordinación de los planteles educativos, de supervisión e inspección escolar, de programación y capacitación educativa, de consejería y orientación de educandos, de educación especial, de alfabetización de adultos y demás actividades de educación formal autorizadas por el Ministerio de Educación Nacional, en los términos que determine el reglamento ejecutivo” (M.E.N, 1979, p. 39).

⁹⁵ Al respecto puede verse: Ministerio de Educación Nacional. Estatuto de profesionalización Docente, Decreto 1278 de 2002, Art. 4.

El otro aspecto que incluye el término “función docente”, es que va ligado a la evaluación de desempeño a la que son sometidos los(as) maestros(as) regidos por este Decreto, que se constituye en el mecanismo a través del cual el(la) maestro(a) da prueba de que desempeña bien sus funciones; tal como lo plantean Castro y Otros, (2007, p. 41) “ *con este énfasis en la función docente, el estatuto incluye un conjunto de referentes subsidiarios de los nuevos acomodamientos de la política y la hegemonía de un modelo educativo centrado en la gestión y validada por resultados y desempeños*”.

Esta evaluación de desempeño de la cual habla el Decreto en su artículo 32 se aplica anualmente a los maestros(as) y el artículo 33 prescribe:

Para evaluar el desempeño de los docentes y directivos docentes se podrá emplear entre otros, los siguientes instrumentos de evaluación: pautas de observación de clases y de prácticas escolares; instrumentos para evaluaciones de superiores y colegas; encuestas para evaluación de los padres y estudiantes; criterios para el análisis de información sobre logros de los estudiantes; evaluación del consejo directivo; autoevaluación del docente y del directivo docente; evaluación de los directivos por parte de los docentes (M.E.N, 2002, p. 27).

En este sentido no sólo continuamos viendo los despliegues de un sistema educativo que concentra la calidad de la educación en los resultados obtenidos desde la evaluación, sino que se da apertura a una nueva regulación para el(la) maestro(a), algo que trasciende la construcción del currículo y toca su aplicación, la forma como el(la) maestro(a) se desenvuelve en el aula de clase, la coherencia entre lo planeado y lo ejecutado, es decir, ya ni el aula de clase se constituye en ese espacio en el que el(la) maestro(a) pueda actuar sin estar sometido a cierto grado de control y regulación.

De otro lado, el artículo antes citado nos señala un aspecto que ya antes habíamos tratado y es el de la forma como los(as) maestros(as) pueden ser medidos por los resultados de los estudiantes, lo cual ya aparece contemplado por el presente Decreto.

El formato actual de “evaluación anual de desempeño laboral-protocolo para evaluación de docentes” suministrado por el Ministerio de Educación Nacional, contempla once ítems a evaluar, los cuales sólo se nombran, sin ninguna explicación conceptual. El primero de ellos es “Dominio curricular,” y en relación con el mismo, el rector(a) debe dar una valoración numérica al maestro. Lo que llama la atención acá es que los ítems que le siguen: (2.planeación y organización académica, 3.pedagogía y didáctica, 4.evaluación de aprendizajes, 5.uso de recursos) podrían considerarse de igual forma referentes al primero (dominio

curricular), pero aparecen desligados, sin ninguna conexión y como aspectos totalmente independientes⁹⁶, frente a lo cual nos podemos cuestionar respecto a ¿qué se entiende entonces por currículo?, ¿cómo se mide si el(la) maestro(a) tiene o no dominio curricular desde los actuales planteamientos de los estándares curriculares?.

Desde este punto de vista, el(la) maestro(a) asiste a un nuevo proceso de regulación que toca directamente su subjetividad, que le implica su ser y quehacer como maestro(a). No es suficiente con que el(la) maestro(a) demuestre ser profesional en su labor; la nueva reglamentación implica la evaluación como garante de su desempeño, una evaluación que no va más que en la misma línea de la eficacia, la eficiencia y la productividad.

Proceso este que somete al(la) maestro(a) a hacer lo que el Decreto plantea, lo conduce a vivir en una permanente angustia pues hay dos caminos o rendir de acuerdo con los planteamientos dados por la vía legal y jurídica o por el contrario ser catalogado como “incompetente” y expulsado de la carrera docente⁹⁷.

⁹⁶ Al respecto se puede ver evaluación anual de desempeño-protocolo para evaluación de docentes. República de Colombia, Ministerio de Educación Nacional.

⁹⁷ “El estatuto hace tres cosas. 1. Impone la realidad de todos los días a la institución y a cada uno de los docentes. 2. Somete la vida de cada uno de los docentes a la carrera estatal, o forma de vida profesionalizante, que depende de las urgencias de todos los días y que produce las categorías con las cuales somos prisioneros del régimen de la realidad de todos los días. 3. Desconoce la experiencia y la vida pasada y acumulada de cada institución, que es la que desde esa experiencia, puede definir los criterios con los cuales calificar a sus docentes, respetando sus vidas y esperando de ellos una muerte digna (salida del escalafón)” (Quiceno, 2007).

El Estatuto impone, por la vía legal, jurídica e instrumental, la peor de las vías para un pedagogo, una sola mirada para estar en el mundo, para vivir y para trabajar. Impone, decimos, que lo que debemos hacer como educadores es trabajar, según las normas de la realidad del mundo de la información y si no lo hacemos, acaso nos vamos a morir por falta de trabajo, que es la fuente vital de las máquinas y de las cosas (Quiceno, 2007).

CONCLUSIONES

¿Cómo resistir a esto? ¿Cómo oponerse a la reforma e incluso a la reconstrucción? Cómo escapar a esa manera de mirar? ¿Cómo iniciar una variación en el ejercicio de pensar? ¿Cómo introducir y marcar una diferencia que nos permita desplazarnos de las imágenes dominantes del pensamiento tradicional? En fin ¿cómo escapar de eso que no nos permite pensarnos y reconocernos de otra manera? El punto no es afirmar uno u otro modelo sino tratar de detenerse e inventar otro lugar para la Pedagogía que resista, que combata, que pregunte, que sospeche, que construya.

(Martínez, 2004, p. 402).

El establecimiento de la relación maestro(a) currículo nos permitió visualizar cómo el currículo se ha constituido en estrategia de saber y poder, en instancia reguladora, en mecanismo que genera fuerza, tensiones, luchas al relacionarse con distintos intereses económicos, políticos, financieros y los presupuestos del hombre o mujer que desea formar, aptos para su sociedad; desde esta óptica hemos de reconocer el carácter ideológico del currículo y su influencia en la constitución de los sujetos.

El mirar estas relaciones a la luz de los tres conceptos lentes: subjetivación, objetivación y resistencia, nos mostró tres espacios, estados, momentos entre los que él(la) maestro(a) puede habitar, existir o ir y venir, así como el reconocimiento

del(la) maestro(a) como sujeto de saber, en ejercicio de poder, llamado a reinventar la historia en medio de las tensiones del mundo globalizado, del currículo centrado en las competencias, del afán por la calidad de la educación medida a través de pruebas estandarizadas, de la cultura de la evaluación como instrumento de regulación.

Es decir se comprende que al abordar la relación maestro(a) currículo no sólo se ha de reconocer el carácter ideológico del currículo, sino también del(la) maestro(a) como sujeto portador de saber, producto también de ideologías y en relación permanente con teorías, lo cual se constituye en una relación de afectación mutua, de tensión, de transformación, en la que para el(la) maestro(a) se dejan ver posibilidades de vivir la experiencia de sí, de resistir y de ejercer su subjetivación o de manera contraria de permanecer objetivizado.

Al profundizar en la relación del(la) maestro(a) con el currículo e intentar develar procesos de subjetivación en esta relación, encontramos como estos procesos están mediados por la relación que el sujeto maestro(a) establece consigo mismo(a), si se ve, se piensa, se analiza en relación a su quehacer, si intenta transformar aquellas disposiciones que restan su autonomía, si se interesa por enriquecer su quehacer diario, dinamizarlo y ponerlo a conversar con las teorías curriculares críticas que plantean unos modos distintos de ser maestro(a) y de construir el currículo.

Un(a) maestro(a) que ejerce su subjetivación ante las teorías curriculares, es por tanto un(a) maestro(a) que se acerca a conocerlas, se atreve a analizarlas y

realizarles su respectiva crítica. Un(a) maestro(a) que ve en las teorías curriculares una posibilidad de transformar, de integrar, de establecer una relación dialógica entre el modelo pedagógico, la realidad contextual, la filosofía institucional, las necesidades e intereses de los estudiantes, pero también las propias.

La subjetivación del(la) maestro(a) en relación al currículo en el periodo estudiado puede verse más que nada en aquellos rostros de maestros(as) que no se acomodan simplemente a las disposiciones técnicas emanadas por instancias administrativas, que no se limitan a pensar que los lineamientos, los estándares, las políticas de calidad son ordenes que hay que cumplir al pie de la letra; sino que al respecto piensan, que deben ser adecuadas a las realidades reales y acordes con aquellos principios institucionales.

La subjetivación del(la) maestro(a) pensada como la autonomía, el criterio, el saber del(la) maestro(a) ante el currículo, que le posibilita repensar y pensar su quehacer y la misma escuela en lo más simple, pero importante como lo es una actividad desarrollada durante una clase; así como la construcción del currículo del grado que orienta.

De acuerdo al análisis construido de subjetivación, se deriva de allí que por sus especificidades son fundamentalmente las perspectivas curriculares práctica y crítica las que dan posibilidades al(la) maestro(a) en este sentido de reflexionar en torno a su práctica pedagógica, en relación a lo que planea, y/o acontece para participar activamente en la construcción del currículo, no sólo como quién debe

realizar una tarea porque es deber suyo para con la escuela; sino, porque el entrar en esta permanente dinámica de auto reconocimiento de sí, de cuidado de sí, el(la) maestro(a) se fortalece como sujeto de saber y por consiguiente de poder, reafirma la posibilidad de leerse, de decirse, de caminar hacia su formación, de participar en la investigación, de hacerse par y un intelectual en su saber, que es hacia donde debe apuntar esta subjetivación del sujeto maestro(a); no sólo en relación al currículo, sino también frente a cualquier otro proceso que se desarrolla a nivel institucional, para que él(ella) como maestro(a) pueda también decir y no esperar y tener que acomodarse sumisamente a lo que otros(a) plantean.

La resistencia del(la) maestro(a) ante el currículo es vista como ese estado en trance, alerta, cuidadoso, perspicaz, inteligente del(la) maestro(a) que sabe observar y leer atentamente la realidad con sus múltiples posibilidades y limitantes y respecto a la misma actuar, resistir, ejercer su autonomía mediante ejercicios de saber; es decir una actitud de resistencia del(la) maestro(a) frente a la aplicación de determinada perspectiva curricular, le exige conocimiento respecto de esta y otras que puedan más pertinentes. El(la) maestro(a) puede y debe resistir con argumentos.

Es así como en el periodo estudiado podemos hablar de ejercicios de resistencia del(la) maestro(a) en el plano de lo público y de lo privado, de lo público a nivel del Movimiento Pedagógico y en lo privado a través de las voces y actos de aquellos(as) maestros(as) que en la aulas, en los corredores, en los pasillos, en ese espacio que aún es suyo, que les pertenece, en el espacio de la enseñanza y del aprendizaje generan procesos distintos, más contextualizados y significativos

para la realidad de los estudiantes; es decir son capaces de transformar un currículo frío, desadaptado en algo cercano e incluyente.

La resistencia ejercida por parte del(la) maestro(a) es un acto político, de reconocimiento a sí mismo como sujeto de saber y en condiciones de decir, opinar, debatir, luchar. Es desde esta mirada que hacemos referencia al Movimiento pedagógico como un acontecimiento y una ruptura que marcó la historia de los(as) maestros(as) en Colombia, a partir de este alto en el camino, de este proceso de pensamiento, crítica y producción intelectual por parte del(la) maestro(a) hubo un posicionamiento distinto, sino de todos los(as) maestros(as) si de un grupo representativo y ha continuado latente en los(as) maestros(as) expedicionarios, los(as) de las redes pedagógicas, los(as) que vienen haciendo el ejercicio de narrarse y por tanto pensarse en su ser mismo de maestro(a), los que en su singularidad realizan su práctica pedagógica de la mano de pedagogos y teóricos críticos que constantemente los invitan a no caer en la reproducción arbitraria de los planteamientos dados por instancias técnicas o administrativas; sino que por el contrario las cuestionan, piensan, replantean, transforman y llevan a sus aulas lo que consideran realmente conveniente y significativo, constituyéndose todo esto también en el ejercicio de la subjetivación por parte del(la) maestro(a).

La objetivación del(la) maestro(a) ante el currículo se presentó en el sentido en que el(la) maestro(a) es instrumentalizado, vuelto medio a través del cual aplicar

un currículo impuesto por instancias administrativas, frente al que su autonomía, su saber pedagógico queda reducido a lo mínimo, no sólo porque no tiene participación en la construcción de una propuesta curricular; sino también porque el currículo técnico desde sus planteamientos y disposiciones en cierta medida captura y limita su quehacer.

El currículo técnico predominante a nivel Colombiano durante el período estudiado y manifiesto en las distintas décadas de diferentes formas, mantiene al(la) maestro(a) en una posición que lo hace sujeto heterónomo, dependiente, sometido, a veces desde la planeación, otras desde la evaluación y ahora desde los estándares de competencias, las pruebas estandarizadas; entre otros.

La objetivación se presenta entonces como un estado en riesgo, un modo de existir en el que puede caer el(la) maestro(a) no sólo en relación al currículo; sino a la vida misma, a su quehacer, pues al ser un sujeto público está por tanto expuesto de alguna manera a ser sujeto heterónomo, todos y todas de alguna manera ya lo somos, pero más el(la) maestro(a) que es visto por el gobierno como aquel instrumento que posibilita hacer eficaces distintas políticas.

De igual forma el presente trabajo nos permite ver como una de las formas de no caer en la objetivación, en la pérdida de la singularidad, de la autonomía del cuidado de sí, es precisamente mediante ejercicios de subjetivación de auto reflexión, autocrítica que posibiliten al(la) maestro(a) ser realmente consciente de lo que acontece, de las transformaciones que como sujeto político puede hacer, transformaciones que hará posibles mediante sus propios ejercicios de resistencia.

Hemos de plantear como estos tres estados o modos de existencia: la subjetivación, la objetivación y la resistencia del(la) maestro(a) en relación al currículo; no se presentan en su ser de manera aislada, independiente y sin relación; sino que por el contrario el(la) maestro(a) existe en los tres y a través de los tres, es decir, por la realidad a la que asiste se ve permanentemente enfrentado a situaciones frente a las cuales resiste, ejerce su autonomía y por tanto su subjetivación y otras no tan favorables en las que a pesar de resistir, de actuar como profesional de la educación, de estar en permanente reflexión en torno a su práctica pedagógica, no logra resistir y termina inmerso en la misma tecnología de poder que al principio quiso rechazar.

No obstante aunque creemos y defendemos la actitud de resistencia por parte del(la) maestro(a) y el ejercicio de su subjetivación, no podemos desconocer que esto cada vez se hace más difícil, cada día se avanza en la consolidación de más y más mecanismos a través de los cuales se ejerce control de los sujetos y las instituciones y de manera particular del(la) maestro(a), porque si bien es cierto que son importantes los procesos de evaluación, se hace necesario pensar en las múltiples mecanismos evaluativos a los que viene siendo sometido el maestro(a) y la forma como estos intentan dejarlo despojado de su ser mismo.

Otro asunto que nos permite afirmar como los procesos de resistencia y subjetivación son necesariamente procesos que se gestan al interior del ser del maestro(a), desde su deseo, su singularidad, es lo que ocurre con la Ley General

de Educación que promulga la autonomía de las instituciones educativas y de los(as) maestros(as), pero en contraposición a ello está la evaluación como permanente ejercicio de control; por consiguiente no podemos esperar a que la subjetivación sea decretada pues jamás sucederá, además el que esto suceda también se convierte en un riesgo mayor, pues todo aquello que se reglamenta se vuelve normal, común a todos(as), se convierte en requisito, en competencia y pierde singularidad; tal como viene aconteciendo en los últimos años en nuestro país con la investigación que se ha hecho extensiva a todos(as), lo cual desde una mirada es favorable, pero desde otro punto de vista se corre el riesgo de instrumentalizarla y perder el verdadero sentido de la investigación, hasta el punto de que se realizan investigaciones por acumular investigaciones, más que por generar reales y significativas transformaciones.

Por tanto a este nivel esta investigación deja abierta la posibilidad para que en nuevos procesos investigativos se continúe ahondando en el concepto de cuidado de sí por parte del sujeto maestro(a) y poder hacer evidentes los modos de subjetivación, objetivación y/o resistencia ejercidos por el maestro(a) en lo cotidiano, en lo minúsculo, en aquellas prácticas que en muchas ocasiones se suceden invisibilizadas, pero que vistas con detenimiento muestran esos modos distintos de ser maestro(a).

El análisis de las tres perspectivas curriculares: técnica, práctica y crítica con sus distintas vertientes, modalidades y expresiones nos dieron argumentos que en

este momento nos permiten plantear cómo la teoría curricular predominante a nivel colombiano ha sido la técnica y aunque hacia la década de los 90, con la Ley General de Educación, se ve tendencias hacia el currículo práctico, con el diseño curricular por proyectos, el currículo por procesos o por actividades, esto no es algo que tenga la suficiente trascendencia; por el contrario las leyes y reglamentaciones en relación con el currículo que se han expedido después, muestran un retorno a la tecnología educativa.

De otro lado sería interesante abordar esta relación del(la) maestro(a) con el currículo centrando la mirada en otras perspectivas curriculares como la del currículo oculto, el nulo, el oficial(entre otros) para evidenciar los distintos modos de existencia del(la) maestro(a) en cada uno de ellos, así como la presencia o no de estas otras perspectivas curriculares en el periodo estudiado a nivel colombiano, analizar si tienen puntos de encuentro con las perspectivas técnica, práctica y crítica o si definitivamente se constituyen en aspectos totalmente distintos.

El recorrido por los saberes y prácticas curriculares que emergieron y se posicionaron durante la década del 70 al 84, caracterizada por los procesos de reforma y renovación curricular, nos permitió ver a un(a) maestro(a) objetivizado(a) por un currículo técnico, fruto de la tecnología educativa de corte conductista que desde los 60 incurrió en el país como supuesta solución a la crisis que venía teniendo la educación. Tecnología de poder que se hizo

manifiesta no sólo en la escuela sino también en las universidades y facultades de educación, desplazando la pedagogía por cursos de tecnología educativa. La incursión de normas como el Decreto 1419 de 1978 y el 1002 de 1984, entre otros, dan cuenta de la forma como el(la) maestro(a) fue despojado de su saber pedagógico y puesto en el lugar de ejecutor(a) de un currículo pensado y diseñado por instancias técnicas y administrativas. Un currículo que coartó su autonomía y lo(a) ubicó en el lugar de reproductor(a).

Sin embargo, durante esta época, al parecer tan desalentadora para el(la) maestro(a), también encontramos rastros de un(a) maestro(a) que resistió, que no aceptó de manera sumisa lo que las instancias administrativas y en este caso el Estado le estaba imponiendo. Dichas inconformidades frente a la imposición del currículo se constituyeron entre otras, en el aliciente para la conformación del Movimiento Pedagógico y nos mostraron un(a) maestro(a) que hace uso de tecnologías del yo, que le permiten cuidar de sí mismo(a), no subordinarse, empoderarse y ejercer la subjetivación.

Muestra de ello ha sido el histórico Movimiento pedagógico en el que se evidencia un(a) maestro(a) que se resiste, que lucha, y ésta fuerza se constituye en un trance de la objetivación a la subjetivación, de la heteronomía a la autonomía, de la sumisión al empoderamiento por parte del(la) maestro(a). Una resistencia que se ubicó en el plano del saber, de la lucha por el posicionamiento del saber pedagógico, de su ser y su quehacer y, desde éste, el(la) maestro(a)

ejerció el poder para influir en las políticas educativas y generar transformaciones frente a las reglamentaciones que hasta el momento venían actuando como hegemónicas.

Ante esta evocación de un pasado que ha marcado la historia surge también la necesidad de escudriñar en los ecos existentes en la actualidad de este Movimiento Pedagógico, en lo que aún queda del mismo, en aquello que ha trascendido el actuar de los(as) maestros(as), en los nuevos ejercicios de resistencia del(la) maestro(a) enmarcados en el plano del saber, la investigación y la intelectualidad. Ejercicios de resistencia que se dan al nivel de lo público, pero no por esto puede olvidarse que la resistencia del(la) maestro(a) puede ser ejercida también a un nivel más privado en su aula de clase, en su formación como profesional, en la reflexión permanente en torno a su práctica pedagógica y que por tanto hay que continuar apostando a la visibilización de estas otras formas de resistencia.

Finalmente, el trabajo nos mostró como en la década de los 90 y el 2000, se presenta una tensión fuerte entre la autonomía del(la) maestro(a) otorgada por la Ley General de Educación y el control ejercido a través de dispositivos jurídico políticos que dejan en evidencia el deseo de volver a tener influencia total en la escuela, en el quehacer del(la) maestro(a), en los contenidos que se imparten, a través de la promulgación de estándares y competencias que implican, seguimiento, control, inspección y competitividad. Un discurso que, amparado en la política de calidad educativa, entendida como eficacia, eficiencia, resultados, genera un currículo centrado en la evaluación como garante de dicha calidad. Allí

se produce “un(a) maestro(a) regulado(a), objetivizado(a), desplazado(a), un(a) maestro(a) puesto a prueba o como se planteó en la década del 70 “un currículo a prueba de maestros”.

Se transforman entonces las formas de ejercer regulación. Todo apunta a que lo que estamos viviendo, se constituye en el nuevo disfraz de la tecnología educativa que incursionó en nuestro país en la década de los 70, y es desde allí, desde donde se derivan la planeación, la organización, la sistematización que rigen nuestro país y que se hace manifiesta en los distintos dispositivos de seguimiento y evaluación mediante los cuales se ejerce el control y se conduce a los sujetos a la autorregulación.

Como lo plantea Martínez (2004)

En el lapso de tiempo que estamos describiendo se buscaron varios tipos de soluciones: a veces se optó por resolver el asunto de los maestros diseñando currículos que pudieran funcionar al margen de lo que ellos pudieran hacer; otras se combinó el diseño de currículos con una capacitación técnica para su manejo; en otros momentos propusieron la reconversión de la escuela, de manera que desconcentrando funciones otros actores entraran a regular la enseñanza. Esta última opción parece ser la que se quiere impulsar hoy.

Desde esa perspectiva ya no sería tan urgente capacitar al maestro (disciplinarlo), sino controlarlo a través de la comunidad educativa y de las pruebas de logros; si la comunidad educativa conoce los resultados de las pruebas intervendrá para exigir a los maestros adecuarse a ellos; de esta manera habría una auto-regulación, a manera de mano invisible del mercado. En esta sociedad del control y no la disciplinaria, la que crea la ficción de la autonomía (pp. 401-402).

Desde esta perspectiva que muestra grandes contradicciones entre lo propuesto por las teorías curriculares y las normas y reglamentaciones emanadas desde el Estado, queda pendiente también analizar como la teoría curricular que entre sus apuestas está la de romper la gran brecha existente entre teoría y práctica puede mediar o ha mediado en este asunto y ofrecer herramientas a los(as) maestros(as) para que no sea la norma y la ley quien coarte su actuar o lo dirija, como tampoco la aplicación fría de unos planteamientos curriculares; sino que el actuar del maestro(a) sea producto de su reflexión teniendo en cuenta no sólo estos dos aspectos sino también el contexto; es decir que teoría y práctica estén en relación posibilitando una el pensar de la otra en un permanente ir y venir.

Del anterior planteamiento surgen interrogantes respecto al nivel de importancia que está teniendo en la actualidad esto que llamamos currículo para las instituciones formadoras de maestros(as), para las instituciones educativas, si

conversan o no las teorías curriculares con los modelos pedagógicos que dicen asumir las instituciones, cómo se concibe en los PEI de las instituciones el currículo; en fin son infinidad de aspectos que involucran de una u otra forma al(la) maestro(a) y al currículo y que nos permitirían continuar desplegando la mirada sobre los modos de existencia del maestro(a) en relación al currículo.

Desde estos planteamientos son muchas las apuestas que quedan pendientes, pues este trabajo más que poseer un carácter conclusivo posee un carácter prospectivo, sin embargo queremos desde aquí apostarle a la posibilidad de visibilizar al(la) maestro(a) en un estado de resistencia y subjetivación frente a las nuevas formas en que el Estado está ejerciendo el control, frente a las nuevas disposiciones curriculares, pero ¿cuáles serán entonces estas posibles formas en la sociedad de control en la que los sujetos terminamos auto-regulándonos, en la que las políticas de competitividad generan la lucha de unos(as) contra otros(as), y quien sobresale más estará en mejor posición, sin importar que pase con el(la) otro(a)? Todo esto no es otra cosa que los discursos de la sociedad de control hechos práctica, la instauración del modelo empresa en la totalidad de las instituciones que opera de manera abierta y muy veloz y ha sido incorporado por los sujetos, quienes si no lo tienen lo reclaman.

Parece como un juego en el que necesariamente debemos participar, pero del cual también debemos ser capaces de escapar, como el mejor de los surfistas, el(la) maestro(a) debe permanecer suspendido(a) en la onda siguiendo sus

pliegues y repliegues pero debe pensar y pensarse cómo permanecer allí bajo las reglas del deporte, pero sin perder su esencia de deportista, su estilo, su forma, su ser, aquello que lo hace único.

Volver sobre sí mismo, reinventarse, pensarse, cuidar de sí, empoderarse, desplazarse, en fin, hacer uso de las tecnologías del yo⁹⁸ que le posibilite al(la) maestro(a) redireccionar aquellas tecnologías de poder⁹⁹ que se ve abocado a cumplir.

Verse de otro modo, decirse de otra manera, juzgarse diferentemente actuar sobre uno mismo de otra forma, ¿no es otra forma de decir “vivir”

o “vivirse” de otro modo, “ser” otro?, Y ¿no es la lucha indefinida y constante por ser otros de lo que somos lo que constituye el infinito trabajo de la finitud humana y, en ella de la crítica y la libertad? (Larrosa, 1995, p.329).

⁹⁸ (Foucault, 1990, p. 48).

⁹⁹ (Fossati, y Busani, 2004, p. 8).

BIBLIOGRAFÍA

| |
|--------|
| Libros |
|--------|

Aristizábal, M. (comp.) (2008). Traslapamiento de la pedagogía por el currículo: Colombia 1960-1975 (1a. ed.). Popayán: Diseño Grafico e Impresiones.

Bonal, X. (1998). Sociología de la educación: una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas. Buenos Aires: Paidós.

Apple, M. (1994). Educación y poder. España: Paidós.

Castro, Jorge., Cortés Oscar., Peñuela, Diana. y Rodríguez, Víctor. (2007). Maestro: Condición social y profesión Docente en Colombia 1991- 2002. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico.

Contreras, D. (1990). Enseñanza, currículum y profesorado. Madrid: Akal.

Foucault, M. (1990). Tecnologías del yo y otros textos afines. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica , S.A.

Foucault, M. (1997). La Arqueología del Saber (4a. ed.). Bogotá: Siglo Veintiuno Editores.

Foucault, M. (2000). Nietzsche, la genealogía y la historia. España: Pre- textos.

Foucault, M. (1997). Genealogía del racismo. Argentina: Editorial Altamira.

Foucault, Michel., Guatari, Felix., Thoreau, Henry David. (2004). Poder Vs Democracia. Bogotá: Editorial Fundación para la Investigación y la Cultura.

Galeano, R. (2002). Para Ser Educador en el siglo XXI: Un enfoque del currículo como proceso integral –global (1a.ed.). Medellín: Editorial Zuluaga.

Gimeno Sacristán (1994). El curriculum: una reflexión sobre la práctica (4a.ed.). Madrid: Ediciones Morata.

Giroux, H. (2008). Teoría y Resistencia en Educación (7a. ed.). México: Siglo Veintiuno Editores.

-Giroux, H. (1991). Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje (1a. ed). Madrid: Ediciones Paidós.

-Gonzalez, F. (1970). El maestro de escuela (2a. ed.). Medellín: Ediciones Bedout.

-Goodson, I. (2000). El Cambio en el Currículo. Barcelona: Ediciones Octaedro S.L.

Goodson, I. (2003) Estudio del curriculum casos y métodos. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Grundy, S. (1998). Producto o praxis del curriculum (3a.ed.). Madrid: Ediciones Morata S.L.

Grundy, S. (2000). Más allá de la profesionalidad, En Didáctica y Currículo II: Un enfoque crítico (1a.ed). Medellín: Editores escuela de pedagogía.

Guatari, F. (2004). Las tres ecologías en Poder Vs Democracia. Bogotá: Editorial Fundación para la Investigación y la Cultura.

Kemmis, S. (1993). El currículum: más allá de la teoría de la reproducción (2a.ed.). Madrid: Ediciones Morata S.L.

Lafrancesco, G. (2004). Currículo y Plan de Estudios: Estructura y Planeamiento. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Larrosa, J (ed.). (1995). Escuela, poder y subjetivación. Madrid: Ediciones de la Piqueta.

López, N. (2001). La Deconstrucción curricular. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

López, N. (1999). Tendencias actuales de desarrollo curricular en Colombia. Medellín: Editorial Marín Vieco Ltda.

López, N. (1996). Retos para la construcción curricular. De la certeza al paradigma de la incertidumbre creativa. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Lundgren, U. (1992). Teoría del currículum y escolarización. Madrid: Ediciones Morata S.L.

Magendzo, A. y Donoso, P. (1992). Diseño Curricular Problematizador. Santiago: Sección IV.

Martínez, A. (2004). De la escuela expansiva a la escuela competitiva: dos modos de modernización en América Latina. Barcelona: Anthropos Editorial en coedición con el convenio Andrés Bello.

Martínez, A., Noguera, C., Castro, J. (2003). Currículo y Modernización cuatro décadas de la educación en Colombia (2a. ed.). Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Miñana Blasco, C. (2000). Interdisciplinaridad y currículo. Un estado del arte. Bogotá: Universidad Nacional.

Morin, Edgar. (1984). Ciencia con conciencia. Barcelona España: Anthropos Editorial.

Posner, George J. (1998). Análisis de currículo (2ª. ed.). Bogotá: Impresos Panamericana Formas e Impresos S.A.

PRUZZO de DI PEGO, V. (1999). Evaluación curricular: evaluación para el aprendizaje. Buenos Aires: Editorial Espacio.

Restrepo Carmona, D. (Ed.) (2001). Tendencias pedagógicas contemporáneas. Medellín: Diseño e impresión Pregón Ltda.

Rodríguez, A. (2000). Cambio en reformas en educación: el papel de los maestros. En A. Colmenares., A. Rodríguez., y R. Torres. El Maestro, Protagonista del Cambio Educativo. Bogotá: Cooperativa editorial Magisterio.

Rodríguez, A. (2002). El Movimiento Pedagógico: un encuentro de los maestros con la pedagogía. En H. Suarez (Comp.), veinte años del Movimiento Pedagógico 1982- 2002, entre mitos y realidades. Bogotá:Cooperativa Editorial Magisterio.

Sabato, E. (2000). La Resistencia (1ra. reimp.). Bogotá: Editorial Planeta Colombia S.A.

Scott, J. (2000). Los dominados y el arte de la resistencia (1a.ed.). México: Ediciones Era.

Stenhouse, L. (1984). Investigación y Desarrollo del currículum. Madrid: Ediciones Morata.

Torres, J. (2005). El currículum Oculto (8a.ed.). Madrid: Ediciones Morata.

Tyler, R. (1973). Principios básicos del currículo. Buenos Aires, Argentina: Editorial Troquel S.A.

Zuluaga, O. (1999). Pedagogía e historia. la historicidad de la pedagogía, la enseñanza un objeto de saber. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Anthropos, Editorial Universidad de Antioquia.

Zuluaga, O. (2000). Los conceptos y las practicas, una estrategia para hacer historia de la pedagogía. Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico.

| |
|----------|
| Revistas |
|----------|

Castel, R. (2001). Presente y genealogía del presente, pensar el cambio de una forma no evolucionista. Revista Archipiélago, (47), 67-74.

CEID- FECODE. (1985). Tesis sobre el Movimiento Pedagógico. Revista Educación y Cultura, (5), 42-45.

CEID- FECODE. (2006). El control sobre los contenidos de la educación: un atentado contra la autonomía escolar. Revista Educación y Cultura, (72), 17-26.

CEID- FECODE. (1993). La Reforma Educativa impulsada por FECODE, Ley 60 de 1993, Ley General de Educación. Revista Educación y Cultura, (33), 6-11.

Díaz, M. (1985). La reforma curricular: contradicciones de una pedagogía retórica. Revista Educación y Cultura (4), 22-33.

Escudero, J. (1999). La calidad de la educación: grandes lemas y serios interrogantes. Revista Acción Pedagógica (2), 4-29.

Flecha, R. (1991). H.Giroux o la solidaridad- entrevista a Henry R. Giroux. Cuadernos de Pedagogía, (198).

Fossati, M. y Busani, M. (2004). Cuerpo, aprendizaje y poder en la escuela. Revista Pilquen, Sección Psicopedagogía, (1).

Gantiva, J. (1987). El Movimiento Pedagógico en Colombia 1982- 1987. Revista Educación y Cultura, (12), 52-59.

Giraldo, E. (2009) Una mirada a las implicaciones de la teoría curricular en la formación de los maestros. Revista Iberoamericana de Educación / Revista Iberoamericana de Educação ISSN: 1681-5653n.º 50/8 – 25 de noviembre.

Hernández, C. (1984). La reforma curricular: cientifismo y Taylorización. Revista Educación y Cultura, (2).

Hoyos, G. (2009). ¿La certificación de la educación es igual a la descentralización educativa? Revista Educación y Cultura, (82).

Kemmis, S. (1992). La unión entre teoría y práctica. Cuadernos de Pedagogía, (209).

Martínez, A. (1999). El Movimiento Pedagógico: Balances y perspectivas. En revista Educación y Cultura, (50), 6-21.

Martínez, A. y Alvarez, A. (2001). Consideraciones en torno a la expedición pedagógica: el riesgo de pensarnos de nuevo. Revista Acción Pedagógica, 10 (1y2).

Martínez, A. y Rojas, F. (1984). Movimiento Pedagógico: otra escuela otros maestros. *Revista Educación y Cultura*, (1), 4-12.

Mockus, A y Otros. (1985). La reforma curricular y el magisterio. *Revista Educación y Cultura*, (4), 65-87.

Mockus, A. (1984). El Movimiento pedagógico y defensa de la calidad de la educación . *Revista Educación y Cultura*, (2), 29-34.

Mockus, A. y otros. (1985). Puntualizaciones a la reforma curricular. *Revista Educación y Cultura*, (4), 6-10.

Montes, B. (1995). Reformas educativas en Colombia: Una perspectiva desde Fecode. *Revista Educación y Cultura*, (36-37), 49-52.

Mora, G. (1999). El Movimiento Pedagógico: Balances y perspectivas. *Revista Educación y Cultura*, (50), 4-5.

Murillo, F. (1995). Una nueva Ley de Educación en un nuevo país. *Revista Educación y Cultura*, (36-37), 52-58.

Nieves, C. (1995). Una reforma de largo alcance. En revista *Educación y Cultura*, (36-37), 59-61.

Ocampo, J. (1999) La educación pública colombiana: 1950-2000. *Revista Educación y Cultura*, (50), 44-58.

Pereira, T. y otros. (1996). La renovación curricular en Matemáticas: Algo está In. Revista Educación y Cultura, (40).

Pérez, M. (1997). ¿Indicadores de logros? Una mirada desde los procesos curriculares. Revista Educación y Cultura, (43), 5-13.

Quiroz, A. (1985). El Decreto 1002: una pérdida de identidad cultural del maestro. Revista Educación y Cultura, (4), 58-62.

Quiroz, A. (1999). La autonomía escolar en la construcción del PEI. Revista Educación y Cultura, (48), 55-58.

Rodríguez, A. (1999). El cincuenta de Educación y Cultura. Revista Educación y Cultura, (50), 106-107.

Suarez, H. (1984). La libertad de métodos de trabajo y enseñanza en la escuela. Revista educación y cultura, (2).

Vasco, C. (1985). Conversación informal sobre la reforma curricular. Revista Educación y Cultura, (4), 11-18.

Vasco, C.(1985). Límites de la Crítica al Cientificismo en la Educación: Continuación de un diálogo con el Grupo Federici. Revista Colombiana de Educación,16.

Vasco, C. Después de 10 años, Colombia ¿tras una segunda oportunidad?
Revista Magisterio, 2.

Zeta, periodismo investigativo. (1985). Una reforma clandestina. Revista
Educación y Cultura, (4), 18-21.

| |
|-----------------------------------|
| Documentos Oficiales, Legislación |
|-----------------------------------|

Ministerio de Educación Nacional, (2006). La revolución educativa 2006- 2010.

Ministerio de Educación Nacional, (2001). Ley 715.

Ministerio de Educación Nacional, (2002). Decreto 1278. Bogotá: Ediciones El
Trébol.

Ministerio de Educación Nacional, (1996). Resolución 2343.

Ministerio de Educación Nacional, (1994). Ley General de Educación. Bogotá:
Editorial Unión L.T.D.A.

Ministerio de Educación Nacional, (1994).Decreto 1860. Bogotá: Editorial Unión
L.T.D.A.

Ministerio de Educación Nacional, (1992). Ley 30.

Ministerio de Educación Nacional, (1991). Plan de Apertura Educativa 1991-1994.

Ministerio de Educación Nacional, (1990). El proceso curricular. Bogotá: Dirección de capacitación.

Ministerio de Educación Nacional, (1987). Decreto 1469.

Ministerio de Educación Nacional, (1984). Decreto 1002.

Ministerio de Educación Nacional, (1982). Decreto 081.

Ministerio de Educación Nacional, (1980). Decreto 080.

Ministerio de Educación Nacional, (1979). Decreto 2277. Bogotá: Ediciones el trébol.

Ministerio de Educación Nacional, (1978). Decreto 1419.

| |
|-------|
| Tesis |
|-------|

Aguilar, Diana., Calderón, Isabel., Ospina, Juan Camilo (2008). El maestro colombiano entre las demandas sociales, políticas y pedagógicas: nuevas emergencias de sujeto 1994-2007. Tesis de Maestría en Educación, Universidad de Antioquia Facultad de Educación, Medellín.

Bolívar, Rosa María. y Cadavid, Ana María (2009). Del estado docente al estado evaluador, las políticas curriculares en las reformas educativas en Colombia y sus implicaciones en la formación de maestros. 1994-2006. Tesis de Maestría en Educación, Universidad de Antioquia, Medellín.

Ossa, Arley (2006). El dispositivo administrativo de la instrucción pública en la reforma instruccional: el caso del Estado Soberano de Antioquia, 1867-1880. Acrecentamiento del sujeto y dominio racional. Tesis de Doctorado en Educación, Universidad de Antioquia, Medellín.

Suárez, Juan Pablo. y Ortiz, Raúl.(2009). Formación de maestros y la noción de maestro investigador (1996-2005): Un espacio para la reflexión y el debate. Tesis de Maestría en Educación, Universidad de Antioquia, Medellín.

| |
|--|
| Otros: Documentos, Ponencias, Fuentes electrónicas |
|--|

Mejía, Marco Raúl (2004). Leyendo las políticas educativas de la globalización. Presentación en el panel sobre reformas educativas en América Latina en el XX Congreso de la CIEC. [en línea]. Disponible en: http://www.planetapaz.org/campanas/educacion/politicas_educativas.pdf [2010, 4 noviembre].

Ossa, A. (2010). En documento: Fundamentos nocionales básicos, propios de la caja de herramientas Foucault, apropiados para el desarrollo de la investigación. Medellín.

Ossa, A. (2010). Discursos curriculares en la Revista Alegría de Enseñar, ponencia presentada en el Segundo Encuentro Nacional de Grupos de Investigación registrados y reconocidos por Colciencias en el área de la educación/ mesa de trabajo currículo, pedagogía y evaluación. Medellín.

Quiceno, H. (2007). El concepto de profesión en la profesión docente, ponencia, Universidad del Valle.

Rojas, M. (1992). Promoción automática y fracaso escolar en http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/rce25_06contr.pdf [2011, [7 febrero].