

**POLÍTICAS DE CALIDAD EDUCATIVA
Y RECONFIGURACIÓN DE
LAS ESCUELAS NORMALES SUPERIORES**

CAROLINA GUTIÉRREZ MAYORGA

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
BOGOTÁ D. C. - 2016**

**POLÍTICAS DE CALIDAD EDUCATIVA Y
RECONFIGURACIÓN DE LAS ESCUELAS NORMALES
SUPERIORES**

CAROLINA GUTIÉRREZ MAYORGA

Trabajo de grado presentado como requisito parcial
para optar por el Título de Magister en Educación

Director:

LUIS ALEJANDRO RAMÍREZ

Grupo de Investigación:

Filosofía, Sociedad y Educación

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
BOGOTÁ D. C. - 2016**

Nota de aceptación

Firma del Presidente del Jurado

Firma del Jurado 1

Firma del Jurado 2

A:

Dios, la Santa Virgen María, los Ángeles.

Mi Padre desde el cielo.

Mi mamá, hermano, sobrinos, quienes de manera desinteresada me apoyaron en cada momento de esta nueva etapa de mi vida.

AGRADECIMIENTOS A:

Mi Mamá y hermano, por su apoyo y paciencia constantes y desinteresados.

Mis cinco compañeros de trabajo y mis primas, por su apoyo constante y desinteresada colaboración en este trabajo.

Mis sobrinos, por su colaboración y amor. Sin que se dieran cuenta, ellos me daban valor para continuar cuando quería desfallecer.

RESUMEN

El propósito de esta investigación es describir las políticas educativas que el Ministerio de Educación ha expedido y que han reconfigurado las Escuelas Normales Superiores (ENS). Por lo tanto, es una acción donde las posibilidades del objeto y del sujeto —que son material del ejercicio—, se convierten en horizontes de posibilidad, en líneas que se proyectan para ser transformadas, pensadas y meditadas bajo esos marcos de acción en los que se presenta la reflexión misma. De modo que esto permitirá identificar las Políticas de Calidad Educativa y cómo éstas han ido transformando las ENS. Por ello este estudio permitirá reconocer la realidad misma del quehacer docente como experiencia de reflexiones posibles, articuladas con la vida y con la práctica diaria. En esa medida, esta investigación parte de la experiencia de reflexión, asociándose con los procesos de la actividad académica; es decir, discutir eso que se hace a diario en relación con los propósitos propios y con un accionar pleno de transformación. Así pues, como docentes, es necesario que pensemos nuestra relación con el mundo, que estemos ejecutando acciones para pensarnos y reafirmarnos en una labor que conduce a cuestionar, imaginar y crear nuevas formas de generar conocimientos.

Palabras clave: formación docente, políticas de calidad, sujetos, prácticas, gubernamentalidad.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL Realizando la Pedagogía	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 6 de 109	
1. Información General		
Tipo de documento	Trabajo de grado.	
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central	
Título del documento	POLÍTICAS DE CALIDAD EDUCATIVA Y RECONFIGURACIÓN DE LAS ESCUELAS NORMALES SUPERIORES	
Autor(es)	GUTIÉRREZ MAYORGA, CAROLINA	
Director	LUIS ALEJANDRO RAMÍREZ	
Publicación	Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional. 2016.111p.	
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional.	
Palabras Claves	CALIDAD, FORMACIÓN DOCENTE, GUBERNAMENTALIDAD.	
2. Descripción		
El problema de la educación en Colombia se ha convertido en un tema crucial y malgastado. Crucial porque es el elemento fundamental para generar cambio social para cualquier ejercicio que intente y quiera hacer algo por transformar la situación actual de los sucesos educativos. Malgastado, porque hay una sobreoferta de discusiones, de temas y reflexiones que se han dividido en dos grandes <i>corpus</i>: por un lado, las reflexiones en torno a cómo debería ser la educación y por el otro, las que se ocupan del quehacer de la misma en un ámbito prescriptivo. Esta investigación tiene como propósito describir los efectos de las políticas educativas que el Ministerio de Educación ha expedido y que han reconfigurado las Escuelas Normales Superiores (ENS). En esa medida la indagación parte de la experiencia de reflexión, asociada con los procesos del ejercicio académico, es decir, discutir eso que se hace a diario en relación con los propósitos educativos y con una acción plena de transformación, porque más allá de cumplir un requisito, este es un trabajo de análisis de las Políticas de Calidad Educativa. De modo que, esta investigación, abordó el contenido de los discursos de calidad y describió cómo estos han ido variando con respecto a las prácticas gubernamentales que se han consolidado en el país, y que las ENS		

como focos de experimentación de ideas pedagógicas han sufrido dichos recambios en virtud de consideraciones específicas de las regiones y de los contextos.

3. Fuentes

- Castro, S. (2010). *Historia de la gubernamentalidad*. Bogotá: Siglo del hombre Editores.
- Constitución Política de Colombia. (1991). Artículo 1, artículo 67.
- Cortes, R., Díaz, A. y Liliana, D. (2011). *Gubernamentalidad y Educación. Discusiones Contemporáneas*. Bogotá: IDEP.
- Foucault, M. (1979). *La arqueología del saber*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Foucault, M. (1985). "Poderes y Estrategias". En: *un diálogo sobre el poder y otras conversaciones*. Madrid: Alianza Ed.
- Foucault, M. (2004). *Nacimiento de la Biopolítica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2006a). *Seguridad territorio y población*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Saldarriaga, O. (2003) *Del Oficio del Maestro. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia*. Colombia: Magisterio.
- Zuluaga, O. (1996a). Las Escuelas Normales en Colombia. En: *Revista Educación y pedagogía*, (12 y 13), 263-278
- Zuluaga, O. (1999). *Pedagogía e historia de la pedagogía, la enseñanza, Un objeto de saber*. Bogotá: Siglo del hombre Editores, Anthropos, Editorial Universidad de Antioquia.

4. Contenidos

Esta investigación centra la mirada en la normatividad expedida por el Ministerio de Educación, desde los años 90 en adelante, con relación a las Escuelas Normales Superiores, ya que éstas a partir de la norma han realizado cambios en lo administrativo y pedagógico, dado su rol a nivel nacional y regional. Han sido ellas las encargadas de preservar y fortalecer una cultura pedagógica a través de la formación de maestros para Preescolar y la Primaria que respondan a las necesidades del país. De modo que, visto desde el párrafo de artículo 112 de la Ley 115 de 1994, establece que "Las escuelas normales debidamente reestructuradas y aprobadas, están autorizadas para formar educadores en el nivel de Preescolar y en el ciclo de Educación Básica. Por lo tanto, estas instituciones permanecen respondiendo a diferentes procesos establecidos por el MEN, el cual a través del Decreto 4790 de 2008 establece las condiciones de calidad para el programa de formación complementaria que ofrecen las ENS. Es por esto que esta investigación pretende, a través del desarrollo de sus capítulos, evidenciar cómo las Políticas de Calidad Educativa han ocasionado una Reconfiguración de dichas Instituciones.

Este trabajo investigativo está dividido en tres capítulos y un último apartado, que corresponde a las conclusiones.

En el **primero capítulo** se expone la metodología usada en esta investigación, y la fundamentación conceptual de Foucault respecto a gubernamentalidad, relaciones de poder, subjetivación, técnicas de sí, las prácticas y la racionalidad, la arqueología y la genealogía. Al igual que conceptos como formación docente y calidad educativa los cuales permitieron trabajar y pensar las dinámicas propias de la particularidad histórica de nuestro país.

En el **segundo capítulo** se presenta el desarrollo histórico de las Escuelas Normales y cómo se fueron

convirtiéndose en ENS; para ello se toman como referentes algunos trabajos de Zuluaga y Saldarriaga, quienes han contribuido de manera rigurosa a este campo. Se presenta un horizonte genealógico de investigación para tratar de comprender cómo el oficio del maestro, devino y se transformó en virtud del discurso de calidad; para ello el análisis giró en torno a qué se educaba y en qué relaciones de poder estaba inscrita la condición misma del maestro; una condición que estaba perfectamente delimitada por el accionar de una serie de prácticas gubernamentales, en el escenario de las ENS

Finalmente, en el **tercer capítulo** se desarrolla lo referido al discurso de calidad en la época contemporánea y cómo desde esos diversos enfoques, el discurso de la calidad, en la actualidad, se torna hegemónico con el accionar de una racionalidad gubernamental, como el neoliberalismo. En esa medida, no sólo explora la versión que Foucault tiene del neoliberalismo sino que se trata de observar algunas precisiones que Harvey y Byung Chul-Han ha construido para ayudar a entender por qué el neoliberalismo se ha naturalizado de manera tan precisa en sus formas de acción.

Y finalmente, el capítulo de conclusiones donde se exponen reflexiones fruto de la indagación realizada, y se proyectan preguntas que posibilitarán continuar pensando en la calidad educativa de nuestro país.

5. Metodología

La metodología que se trabaja en esta investigación es desde la arqueología y genealogía según Foucault, junto con la revisión documental y el uso de fichas analíticas. Al igual, se describen algunos retos que implica realizar una investigación desde los conceptos o caja de herramientas como lo manifiesta Foucault, respecto a sus postulados o ideas de producción de conocimiento. En el aspecto conceptual se presentan los ejes temáticos que permitieron abordar y analizar lo pertinente a las categorías de análisis, tales como discurso, prácticas, relaciones de poder y subjetivación, todos ellos desde la perspectiva de Foucault.

Esta investigación centró su mirada en las Políticas de calidad educativa y en la reconfiguración de las Escuelas Normales Superiores. Se desarrolló bajo el enfoque arqueológico genealógico planteado por Foucault (1979) y la investigación documental, la cual se trabajó en tres momentos: el primero referido a la identificación de los documentos. Para ello se trabajó en un proceso de identificación de las principales fuentes que trabajaban desde diferentes perspectivas pedagógicas y didáctica, el tema de la formación docente en la Normales Superiores: investigaciones, artículos, decretos y leyes que dan cuenta del surgimiento y desarrollo de la ENS. El segundo, se seleccionaron contenidos pertinentes en los documentos acorde a las categorías de gubernamentalidad (poder), política de calidad y formación docente. Se seleccionaron y rastrearon los discursos de estas categorías para analizar y describir las prácticas que generaban, al igual que las relaciones de poder existentes y la influencia que esto conllevaba en la formación de la subjetividad de los estudiantes. Y finalmente, el análisis del contenido a través de la triangulación de las categorías de calidad, poder y formación.

Durante la revisión documental se utilizó la ficha analítica que condensaba aspectos claves encontrados durante el rastreo del contenido temático referido a las políticas de calidad, y su efecto en la reconfiguración de las ENS.

La información obtenida permitió establecer conexiones, distanciamientos o relaciones, entre lo que se presenta y lo que viven los distintos actores de las ENS. Esto no sólo permitió describir las prácticas disciplinares que se daban dentro de estas instituciones formadoras de maestros, sino que favorecieron el posterior análisis dentro de la configuración del sujeto maestro.

6. Conclusiones

Si algo se observó en esta investigación, es que el discurso de calidad educativa ha transformado el ejercicio de formación de maestros en las ENS, pues desde mediados de los 90 se ha avanzado en el desarrollo de un discurso que obedece a una racionalidad gubernamental que es el neoliberalismo; en ese sentido, se recurre al modo en que Foucault se acerca a la “historia de la gubernamentalidad” con el fin de pensar en qué herramientas conceptuales y en qué prácticas concentrarse para el desarrollo de la investigación.

Así fue como conceptos como el de, gubernamentalidad, competitividad, el de capital humano y el de calidad, se convirtieron en ejes discursivos de análisis, los cuales dejaron ver que ellos reconfiguran el quehacer docente y lo transforman en virtud de un horizonte gubernamental como es el de la producción de sujetos competentes. Entonces, como conclusión, se puede señalar que los maestros formados en las ENS hoy son competentes porque han ampliado su capital humano; en esa medida, están inscritos en el desarrollo de una triada que se da entre SABER, CALIDAD Y FORMACIÓN. La triada saber-calidad-formación está íntimamente ligada al compromiso de producción de empresarios de sí mismos. Los maestros dejan de ser forjadores de comunidad y de ciudadanía y se convierten en gestores de condiciones para que sus estudiantes devenguen capitales que producirán rentas posteriormente. La forma en la que opera el neoliberalismo individualiza a los sujetos y se circunscribe en forma de políticas públicas a través del desarrollo de ciertos momentos de la legislación.

Elaborado por:	CAROLINA GUTIÉRREZ MAYORGA		
Revisado por:	LUIS ALEJANDRO RAMÍREZ		
Fecha de elaboración del Resumen:	28	Abril	2016

TABLA DE CONTENIDO

RESUMEN	5
Resumen Analítico Especializado - RAE	6
INTRODUCCIÓN	13
CAPÍTULO UNO - ASPECTOS METODOLÓGICOS Y CONCEPTUALES	21
1.1. Esbozos Metodológicos	21
1.1.1 Los Retos de Pensar en Foucault	29
1.1.2 Construcción y configuración de la problematización	32
1.2. Sobre el Discurso	38
1.2.1 Pensar Prácticas	42
1.2.2 Relaciones De Poder	45
1.2.3 La Subjetivación del Sujeto	48
CAPÍTULO DOS – LAS E.N.S. Y SU RECONFIGURACIÓN	
A PARTIR DE LAS POLITICAS DE CALIDAD	52
2.1. La configuración de las Escuelas Normales 1821-1846	54
2.2. Institucionalización y profesionalización de las ENS:	
una historia de avatares	62
CAPÍTULO TRES – POLITICAS DE CALIDAD, RUPTURAS PARA LA	
EMERGENCIA DE LAS ENS RECONFIGURADAS	73
3.1. Las Políticas de Calidad y las ENS	74
3.2. Neoliberalismo, rendimiento y competencia	75
3.3. Políticas de calidad y apertura económica	82
3.3.1 Normas que participan en la configuración de Maestros en	
formación complementaria	93
A MODO DE CONCLUSIONES	97
REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS	100

INTRODUCCIÓN

El problema de la educación en Colombia se ha convertido en un tema crucial y malgastado. *Crucial* porque es el elemento fundamental para generar cambio social en cualquier ejercicio que intente y quiera hacer algo, por transformar la situación actual de los sucesos educativos. *Malgastado*, porque hay una sobreoferta de discusiones, de reflexiones y temas divididos en dos grandes *corpus*: por un lado, las reflexiones en torno a cómo debería ser la educación y, por el otro, las que se ocupan del quehacer de la misma en un ámbito prescriptivo; las que dicen qué hacer, cómo hacer, se venden como soluciones unívocas a problemas que varían y cambian. En ese orden de ideas, pensar la educación es una tarea fundamental para el desarrollo, la construcción y la transformación de la sociedad en todos sus sentidos y, por ello, resulta necesario seguir haciendo preguntas para avanzar en ese horizonte de posibilidades. Es desde lo anterior que surge esta investigación, la cual tiene como propósito describir las políticas educativas que el Ministerio de Educación ha expedido, y que han reconfigurado a las Escuelas Normales Superiores (ENS).

Así, esta investigación, más allá de cumplir un requisito, es un ejercicio donde las posibilidades del objeto y del sujeto que son material del ejercicio se convierten en horizontes de posibilidad, en líneas que se proyectan para ser transformadas, pensadas y meditadas bajo esos marcos de acción en los que se presenta la reflexión misma. De modo que esto permitirá identificar las Políticas de Calidad Educativa y cómo éstas han ido transformando las ENS. Por ello, este estudio permitirá reconocer la realidad misma del quehacer docente como experiencia de reflexiones posibles, articuladas con la vida y con la práctica diaria.

En esa medida, esta investigación parte de la experiencia de reflexión, asociándose con los procesos de la actividad académica, es decir, discutir eso que se hace a diario en relación con los propósitos propios y con un accionar pleno de transformación. Así pues,

como docentes es necesario que pensemos nuestra relación con el mundo, que estemos ejecutando acciones para pensarnos y reafirmarnos en una labor que lleva a cuestionar, imaginar y crear nuevas formas de generar conocimientos.

La investigación que aquí se expone tiene ese cometido por dos razones: lo primero es intentar poner en evidencia una actuación desde el ser, saber y hacer, lo cual le permite establecer el horizonte de la experiencia, recoger los bagajes aprendidos durante el trasegar académico y, lo segundo, la finalidad es cuestionar lo que se ha establecido posiblemente como una verdad unívoca en los documentos del MEN. Ser maestro y estar al tanto de unas condiciones específicas lleva a examinar de manera detallada cómo ese quehacer se ve transformado por una serie de prácticas discursivas que terminan transformando las prácticas educativas, en especial en las ENS, objeto de análisis de esta indagación.

Así, algunas tendencias del siglo XXI presentan diversas maneras de concebir al maestro que se debe formar en las instituciones educativas, caso concreto en las ENS: aquel debe ser: “innovador, un líder, ser dinámico, formador, permanecer actualizando su conocimiento, investigador, proactivo, responsable, mantener puntualidad, respetuoso, organizado, sociable, participativo, comunicativo, solidario y trabajador” (Tipismana, 2010). Es desde esta postura ideal discursiva del perfil del maestro que, día a día, en las ENS se va fortaleciendo el ser o esencia de esta profesión. Lo que sí es evidente en la formación docente en las ENS es que todos los miembros de la comunidad educativa permanecen en una reflexión fundamentada en el oficio de ser maestro, con el propósito de ahondar en la identificación y construcción del sentido de la profesión.

Por ello, en las ENS se despliegan diferentes formas de existencia del maestro, en la medida en que dibujan el esbozo de múltiples escenarios que configuran al sujeto de saber pedagógico. Así, los elementos que componen las ENS y que posibilitan espacios formativos, escenarios de construcción para la vida del maestro, comprenden:

las relaciones con el entorno público, ecológico y cultural (el maestro como constructor de sociedad civil); la configuración de propuestas de trabajo con los paradigmas

actuales de la pedagogía¹ y las propuestas de los pedagogos clásicos para su recontextualización en la cotidianidad de la escuela; la sistematización permanente de la experiencia escolar; la utilización y distribución de los tiempos y espacios; la operatividad de los medios y su relación con la didáctica, a través de proyectos de aula o de experiencias interdisciplinarias de los equipos docentes de las ENS, la construcción de espacios formativos donde se discuta y analice la articulación entre la enseñanza de las ciencias y la pedagogía - el maestro como sujeto de saber pedagógico - (Franco, 2010, p. 152-153)².

Los anteriores espacios de formación pedagógica se concretan como línea de subjetivación, que despliegan la formación de docentes en las ENS. Los maestros en formación —dentro de estas instituciones educativas—, se han configurado a través de los modelos pedagógicos o de la imitación del maestro de maestros; en este sentido, se percibió que el modelo pedagógico³ establecido por la Normal Santa Teresita de Quetame⁴ da identidad y fomenta prácticas de sí contextualizadas. Por tanto, la subjetivación crea una forma de existencia que tiene como consecuencia un nuevo modo de afección, de percepción y de mirada, donde el maestro moldea, perfila y dibuja su propia vida. Puede

¹ La pedagogía es concebida, como una teoría general sobre las diferentes variables que explican el significado de la enseñanza y sobre todo de la formación, capaz de direccionar, en este sentido, los diversos componentes de la escuela, como el método, los contenidos, la relación profesor-alumno y la evaluación, entre otros.

² El profesor José Manuel Franco Serrano es Filósofo y Magister en Educación, Pontificia Universidad Javeriana. Doctor en Educación, Argosy University. Profesor de tiempo completo de la Escuela de Educación de la Universidad Industrial de Santander. Director de la línea de investigación en Pedagogía y Formación Ciudadana de la Maestría en Pedagogía de la UIS.

³ Acorde a lo establecido en la ley General de Educación 115 de 1994, en el artículo 112 y el decreto 4790 del 2008, en su artículo 3, literal 2, las escuelas Normales que ofrezcan el Programa de Formación Complementario deberán ajustar su propuesta curricular y plan de estudios al Proyecto educativo institucional.

⁴ Escuela Normal Superior, ubicada en el oriente de Cundinamarca, en el municipio de Quetame. De ella se tuvo acceso a su PEI, el cual fue fuente documental importante para la presente investigación.

decirse que es un proceso de autoformación y desarrollo de la autonomía⁵, en el que es posible liberarse de lo que se ha pensado hasta el momento y acceder a pensar de otro modo; a configurar un estilo de vida, logrando elaborar los medios para vivir en un contexto junto a un mundo plural, en constante devenir e inscrito en el develamiento permanente de su propia historia.

En consecuencia, las aproximaciones conceptuales y descriptivas, que se llevarán a cabo en esta investigación, tienen que ver con las posibilidades que un marco conceptual ofrece para problematizar la experiencia histórica de las prácticas cotidianas en las ENS; este marco es desde la perspectiva de los postulados de Michel Foucault, en cuanto a gubernamentalidad, relaciones de poder, subjetivación, técnicas, prácticas y racionalidad. Se asumieron estos conceptos desde la lógica que Foucault plantea en relación con el uso de sus textos e ideas, pues él expresa que:

Todos mis libros... son, si quiere, pequeñas **cajas de herramientas**. Si las personas quieren abrirlas, servirse de una frase, de una idea, de un análisis como si se tratara de un destornillador o de unos alicates para cortocircuitar, descalificar, romper los sistemas de poder, y eventualmente los mismos sistemas de los que han salido mis libros, tanto mejor. (Benete, Mauro, 2011, p.40. Citando a Foucault, 1975b p. 57)

Es así como se asume el abordaje de cada uno de estos referentes que fueron luz para analizar y describir, junto con otros lentes, las categorías de la calidad educativa, gubernamentalidad y formación docente. Lo que se trató de pensar fue cómo los discursos de calidad han transformado el oficio del maestro en las ENS y cómo han operado las prácticas gubernamentales en el registro de las prácticas mismas que se imparten en la

⁵La autonomía como aquel reconocimiento al valor de la libertad, de la inteligencia y de la capacidad humanas en la búsqueda de respuestas conscientes y claras; esto posibilitó la consolidación de las diferentes disciplinas del saber así como la reacción frente a las arbitrariedades de los autoritarismos y de los fundamentalismos sobre los protagonistas del proceso de construcción del conocimiento; a partir de ello, el ejercicio de la autonomía adquirió poco a poco un lugar en la academia, fortalecido por el desarrollo de la democracia en el mundo y la consolidación de los sistemas educativos. Esta concepción de autonomía tomado desde la Ley General de Educación coloca la instituciones educativas al servicio de los derechos democráticos de las personas y de la comunidad, en el marco de las finalidades educativas que le son propias; por tanto, lleva implícita los conceptos de autogestión y de participación a partir de los cuales se define un estilo de trabajo educativo colegiado, caracterizado por la presencia efectiva de los distintos estamentos que conforman la comunidad educativa según sus competencias.

escuela. Este planteamiento nace de una preocupación por la formación de formadores, por la necesidad de cuestionarse cómo es que se ha planteado el ejercicio de construcción del quehacer docente, del oficio del maestro en la historia del país, específicamente desde el surgimiento de la ley 115 de 1994 y se inicia la reestructuración de las Escuela Normales para formar maestros en el nivel Preescolar y de la Básica Primaria.

Respecto a la formación y quehacer docente dentro de las ENS se ha proyectado la necesidad de cuestionar la identidad estática del docente para crear identidades dinámicas, móviles y transformables; esto exige que los maestros se interroguen⁶ y tengan una mirada sobre sí mismos, posibilitándoles liberarse de la ley que aparece bajo la figura del Decreto, de la autoridad escolar o del manual, y ser capaz de asumir con autonomía, creatividad e ingenio su práctica pedagógica⁷.

Este estudio está inspirado en los trabajos que el Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica⁸ ha adelantado, pues ve un material sumamente valioso para comprender que las transformaciones de las prácticas de la actualidad tienen que ver con unos ejercicios de transformación de las racionalidades, y de los regímenes discursivos a los que la práctica educativa no puede escapar, por pertenecer a una compleja malla del poder.

⁶ “Considerando el oficio mismo del maestro y sus implicaciones en la vida de los estudiantes es claro que los docentes requieren el apoyo y las condiciones necesarias para desarrollar sus competencias profesionales, actualizarse, investigar e innovar en su práctica docente cotidiana y, desde ahí, crear ambientes de aprendizaje propicios para que los estudiantes adquieran los aprendizajes y desarrollen las competencias requeridas en el siglo XXI” (Ministerio de Educación nacional (MEN). (2014). Naturaleza y retos de las Escuela Normales Superiores: documento de trabajo No 1, p.4)

⁷ En la formación de docentes, la práctica pedagógica se encamina a complementar el desarrollo de competencias profesionales, a partir: a) de la incorporación y producción de conocimientos y prácticas que se fundamentan en el conocimiento científico, cultural y pedagógico; b) de la aprehensión de nuevos enfoques y modelos pedagógicos; c) del aprender a transformar colectivamente la realidad; y d) de la lectura crítica de contextos. Documento de apoyo para la socialización del Decreto 4790 de 2008

⁸ Este es un grupo de historiadores pedagógicos que buscan desde ya casi 30 años contar sobre las escuelas Normales, la formación de los maestros, la creación de las escuelas, los manuales utilizados para formar a los maestros, las corrientes pedagógicas adoptadas en el país, y las relaciones de la práctica pedagógica con la política. En el grupo participan 43 personas (entre profesionales y estudiantes) y fue fundado en 1978 por los profesores: Jesús Alberto Echeverri Sánchez, Humberto Quiceno Castrillón, Oscar de Jesús Saldarriaga Vélez, Javier Sáenz Obregón, Alberto Martínez Boom, Alejandro Álvarez Gallego, y por ende Olga Zuluaga, quien es la coordinadora y quien puso la primera piedra.

En esa medida, los aspectos de las prácticas⁹ tienen que verse cuestionadas por interrogaciones históricas y por preguntas acerca de las relaciones en las que se entablaron los discursos, que se tienen a sí mismos como verdaderos. Y como lo expresa Foucault (1979) al referirse a la práctica que “...no se puede entender la actividad de un sujeto, sino la existencia de las reglas y condiciones materiales en las que el sujeto elabora el discurso” (p.76).

Entonces, acercarse a los discursos, tal como los piensa Foucault (1999) es “...no tratar los discursos como conjunto de signos (de elementos significantes que remiten a la representación o contenidos) sino como prácticas que forman sistemáticamente los objetos que hablan” (p. 78); en cuanto al cómo se construye el entramado de sus relaciones es fundamental, en la medida en que se descubre la constitución de las fuerzas y de las relaciones y, como el mismo Foucault (1999) lo menciona, “...desnaturalizarlos en virtud de un contenido histórico que está ahí, entre los archivos, las regímenes discursivos y las consideraciones que constituyen la trama de relaciones que hoy llamamos actualidad” (p.69).

Un discurso que hoy es predominante en materia de Educación es el del giro de la competitividad, ya que la calidad de la educación es pensada como forma, es decir, que las acciones que se llevan al aula deben ser perfectamente medibles y cuantificadas en virtud de modelos de rendimiento y efectividad. Así lo señala Martínez (2004):

Las políticas públicas son políticas de estado que tratan de garantizar su continuidad y consolidación, posee lo que la reconversión educativa impuesta desde otras latitudes con énfasis en la demanda, persigue en su propósito consolidar la escuela competitiva como la certeza de una modernidad perteneciente al mundo globalizado y del mercado (p. 6).

Lo anterior indica la posibilidad de futuros replanteamientos en la formación docentes junta a políticas que tracen directrices sobre el oficio del maestro, es decir, as prácticas educativas se modifican acorde al ritmo de la globalización; por

⁹ Por Práctica no se puede entender la actividad de un sujeto, sino la existencia de las reglas y condiciones materiales en las que el sujeto elabora el discurso. Desde ahí se puede despejar el posicionamiento del sujeto. Michel Foucault. *Arqueología del saber*. Siglo XXI. México

ejemplo, la influencia tecnológica ingresará al aula y permeará todo el proceso de enseñanza y aprendizaje. Los nuevos conocimientos apuntarán a preparar a un sujeto competitivo en lo laboral, que responda a las exigencias del mercado y a las necesidades no locales sino mundiales.

De ahí que el concepto de “calidad de la educación” ha estado cambiando en forma y fondo, según las exigencias actuales, y para comprenderlo es necesario reconocerlo en el tiempo histórico, ya que ha recibido una serie de acepciones distintas, las cuales van configurando unas prácticas específicas que hacen del oficio del maestro un ejercicio particular, diseñado y orientado a unos fines específicos.

De modo que este trabajo abordó el contenido de los discursos de calidad y describe cómo estos han ido variando con respecto a las prácticas gubernamentales consolidadas en el país, y que las ENS como focos de experimentación de ideas pedagógicas han sufrido dichos recambios en virtud de consideraciones específicas de las regiones y de los contextos. Es por eso que, para elaborar la investigación, se acudió al contenido histórico que permitió comprender cómo ha ido mutando el discurso de calidad desde las pretensiones de construir ciudadanía, hasta el desarrollo de sujetos competentes y eficaces que sean, según la denominación de Foucault(2004), *empresarios de sí mismos*, medidos por estándares de calidad y por procesos de cuantificación que terminan por *instrumentalizar el oficio del maestro*, según la denominación del Profesor Saldarriaga (2003).

La investigación está dividida en tres capítulos y un último apartado donde más que conclusiones, se abren preguntas para seguir pensando en el ejercicio de este arte que es enseñar.

En el primero se expone inicialmente la metodología usada en esta investigación, la cual sigue el enfoque de la arqueología y genealogía de Foucault, con la revisión documental y el uso de fichas de análisis. También se presenta la fundamentación conceptual de Foucault respecto a gubernamentalidad, el discurso, las relaciones de poder, la subjetivación y técnicas de sí, las prácticas y la racionalidad. Conceptos como la formación docente, políticas de calidad y gubernamentalidad permitieron trabajar y pensar las dinámicas propias de la particularidad histórica de nuestro país.

En el *segundo capítulo* se presenta el desarrollo histórico de las Escuelas Normales y cómo se fueron convirtiendo en ENS; para ello se toman como referentes algunos trabajos de Zuluaga (1999) y Saldarriaga (2003), quienes han contribuido de manera rigurosa a este campo. Se presenta un horizonte genealógico de investigación para tratar de comprender cómo el oficio del maestro devino y se transformó, en virtud del discurso de calidad; para ello el análisis giró en torno a qué se educaba y qué relaciones de poder estaban inscritas en la condición misma del maestro, condición que estaba perfectamente delimitada por el accionar de una serie de prácticas gubernamentales en el escenario de las ENS.

Finalmente, en el *tercer capítulo*, se desarrolla lo referente al discurso de calidad en la época contemporánea y cómo desde esos diversos enfoques, el discurso de la calidad, en la actualidad, se torna hegemónico con el accionar de una racionalidad gubernamental como el neoliberalismo. En esa medida, no sólo explora la versión que Foucault tiene del neoliberalismo, sino que se trata de observar algunas precisiones que Harvey (2007) y Byung-Chul Han (2014) han construido para ayudar a entender por qué el neoliberalismo se ha naturalizado de manera tan precisa en sus formas de acción. Estos dos pensadores presentan su lucha contra la fragmentación de los saberes; así expuesta es un asunto político de primera importancia, sin embargo, más difícil de llevar a cabo en la medida en que la división del trabajo intelectual se acentúa con el tiempo, como lo muestra la historia de todas las disciplinas científicas modernas y las ciencias sociales incluidas. Así, la investigación que se presenta no cierra un discurso, sino que es una puerta más para continuar indagando, para seguir pensando el oficio del maestro y para articular una crítica a las condiciones y formas en las que funciona la educación en la actualidad.

CAPÍTULO UNO

ASPECTOS METODOLÓGICOS Y CONCEPTUALES

En este primer capítulo se desarrollarán aspectos claves de la investigación como son la metodología y los referentes conceptuales. Con respecto a la metodología se explica que el enfoque es asumido desde la arqueología y genealogía según Foucault, junto con la revisión documental y el uso de fichas analíticas. Al igual, se describen algunos retos que implica realizar una investigación desde los conceptos o caja de herramientas, como lo manifiesta Foucault respecto a sus postulados o ideas de producción de conocimiento. En el aspecto conceptual se presentan los ejes temáticos que permitieron abordar y analizar lo pertinente a las categorías de análisis, tales como discurso, prácticas, relaciones de poder y subjetivación, todos ellos desde la perspectiva de Foucault.

1.1. ESBOZOS METODOLÓGICOS

Para identificar las políticas de calidad educativa, que han transformado las ENS, es necesario revisar en detalle la situación en la que emergen y bajo qué presupuestos lo hacen. Como bien lo señala la profesora Olga Lucía Zuluaga (1996a), en su texto “Las escuelas normales en Colombia”:

El surgimiento de las Escuelas Normales, se dio en medio de los debates y decisiones políticas (que tuvieron lugar en el congreso de Cúcuta, en 1821) acerca del papel de la instrucción pública en la formación del ciudadano; difícil tarea en una República que, al promulgar su constitución, aún estaba haciendo frente a la guerra y sufría escasez de fondos económicos. De modo que, aparecieron como parte de una estrategia de consolidación de la República, es decir, como una institución fundamental para el desarrollo de ciertas garantías para la formación de ciudadanos libres para el desarrollo de la nación independiente. (p. 266).

Desde ese escenario y esa intencionalidad es que surgen las Escuelas Normales cuya misión fue garantizar la formación de ciudadanos, tal como lo expresa Sanabria (2010):

Sería la base para la formación de Maestros. De esta manera, la Escuela Normal se constituyó en la depositaria del método para difundir las primeras letras. Un año más tarde, el 26 de enero, se decretaría que la instrucción de maestros de las diferentes provincias en el Método de Enseñanza Mutua, se debía realizar en la escuela de Bogotá, bajo la dirección de fray Sebastián Mora. Los maestros formados allí tendrían la obligación de replicar lo aprendido instruyendo a maestros de las parroquias en el Método Lancasteriano (p. 61).

Con el transcurrir del tiempo fueron saliendo decretos ministeriales en torno a las Escuela Normales; así, tenemos que, en 1904, el decreto 491 en su artículo 107 establece que existirán Escuelas Normales tanto para varones como para mujeres. Al igual, La ley 17 de 1934 crea las escuelas rurales orientadas a formar maestros en cuatro años para ejercer en el área rural. Para el año de 1945 y 1952 los decretos 1790 y 192 respectivamente realizan ajustes al *pensum* académico de las Normales. Al inicio de la década de los sesenta, con el Decreto 1955 de 1963, se da otra reforma de las Escuelas Normales, tal vez la más importante del siglo XX, pues en su considerando se lee:

Que todos los niños colombianos tienen derecho a alcanzar el mismo nivel cultural básico y de conocimientos, por lo cual la preparación de maestros para las zonas urbanas y rurales del país debe ser, por lo menos ¿igual en extensión y calidad; y que una de las necesidades inaplazables es la de acentuar el carácter profesional de la escuela normal para que pueda dar una mejor orientación y formación al magisterio de enseñanza elemental, en armonía con el sistema educativo del país (p.1).

El mismo decreto en el Artículo 1, define que todo plantel que se dedique a la formación de maestros se denominará *Escuela Normal* y que a dicha denominación se le

debe agregar la especificación de Nacional, Departamental, Municipal, Distrital o privada indicando si el plantel es para varones o para señoritas.

Para la década de los años setenta se hacen algunos ajustes al plan curricular de las Normales por medio del Decreto 080 de 1974 donde se plantea en el considerando:

establecer un plan de estudios mínimo, en consonancia con las modernas tendencias educativas y necesidades del país, que permita adoptar planes de estudio flexibles que da la oportunidad a las instituciones educativas de darse su propia estructura y ofrecer diversas alternativas en los campos humanísticos, científicos o técnicos; y en su artículo 3, establece el ciclo básico de cuatro años de duración, en el cual los maestros en formación recibirán la misma formación académica fundamental, que comprende dos periodos: el de exploración vocacional en los años 1º y 2º y el de iniciación vocacional en los años 3º y 4º (p. 1).

Posteriormente, y desde la ley 115 de 1994, el MEN ha emitido decretos que han aportado a fortalecer la calidad educativa de las Escuelas Normales, a través de exigencias de orden normativo y pedagógico. Así, está el decreto 3012 de 1997 que estableció que los estudiantes egresados de las Escuelas Normales deberían hacer cuatro semestres en el Ciclo complementario de formación docente y los egresados de otras instituciones educativas deberían realizar seis semestres; además enunció lo pertinente al proceso de acreditación previa para las Escuelas Normales Reestructuradas.

Como se evidencia en las políticas educativas que van surgiendo —todas ellas con pautas o discursos que los maestros deben acatar por ser mandato gubernamental—, van marcando el derrotero educativo y pedagógico de las Escuelas Normales del país. Hoy, el decreto 4790 del 2008 centra su objetivo en establecer las condiciones básicas de calidad, no tanto para la Escuela Normal en sí sino para el Programa de Formación Complementaria (PFC)¹⁰ que posee la Normal. Es importante este decreto porque da la ruta para que las

¹⁰ En el decreto 3012 de 1997, en su artículo 3, establece que las escuelas Normales del país deberán ofrecer, además de su programa educativo de preescolar a grado once, un ciclo de formación complementaria para docentes que se dedicarán a ejercer su labor como maestros en preescolar y la básica primaria. Posteriormente en el decreto 4790 del 2008, el MEN ya denomina al ciclo complementario como Programa de Formación Complementaria, eso sí, ajustado a unas condiciones de calidad.

Normales fortalezcan sus procesos de formación, se autoevalúen, diseñen planes de mejoramiento y desarrollen su oficio con idoneidad y solidez. Con este decreto el tema de la calidad en la formación del docente se incrementa y propicia espacios de debate y reflexión, no sólo al interior de las Escuelas Normales sino a nivel público, ya sea por las universidades y las entidades privadas que promueven la educación en el país.

Esta investigación centró su mirada en las Políticas de calidad educativa y en la reconfiguración de las Escuelas Normales Superiores. Se desarrolló bajo el enfoque arqueológico genealógico, planteado por Foucault (1979) y la investigación documental, la cual se desarrolló en tres momentos: el primero referido a la identificación de los documentos; para ello se desarrolló un proceso de identificación de las principales fuentes que trabajaban el tema de la formación docente en la Normales Superiores, investigaciones, artículos, decretos y leyes¹¹ que dan cuenta del surgimiento y desarrollo de la Escuelas Normales.

En el segundo momento se seleccionaron contenidos pertinentes en los documentos, acordes a las categorías de gubernamentalidad (poder), política de calidad y formación docente. Se rastrearon y seleccionaron los discursos de estas categorías para analizar y describir las prácticas que generaban en los maestros, al igual las relaciones de poder existente y su influencia en la formación de la subjetividad de los estudiantes. Y finalmente, se realizó análisis de contenido a través de la triangulación de las categorías de calidad, poder y formación.

La información obtenida permitió establecer conexiones, distanciamientos o relaciones, entre lo que se presenta y lo que viven los distintos actores (comunidad educativa) de las ENS (especialmente la Normal de Quetame¹²). Esto no sólo favoreció describir las practicas disciplinares que se daban dentro de estas instituciones formadoras de maestros, sino que favorecieron el posterior análisis dentro de la configuración del sujeto maestro.

¹¹ Las leyes que se consultaron fueron: la ley 30 de 1192 y la ley 115 de 1994. Los decretos consultados fueron: el 080 de 1974, el 709 de 1996, el 3012 de 1997, el 3020 del 2002, el 4790 del 2008 y el 366 del 2009. Y un documento, como fue la guía 34 del MEN

¹² En la cual se tuvo acceso a los documentos como el PEI, manual de convivencia, planes curriculares y algunas publicaciones.

La genealogía de esta investigación es entendida como la forma de acceder a los conocimientos, en este caso las políticas de calidad educativa y la reconfiguración de las ENS; no es una técnica histórica que requiera la aplicación exacta de pasos o estructuras estrictas, sino que es flexible y discontinua en su manera de proceder. Es por ello que para responder a ¿Cómo las políticas de calidad impulsadas por la reforma educativa de los años 90 reconfiguran las Escuelas Normales Superiores? Se hizo lectura flexible de los documentos de orden legal emanados por el MEN como decretos y leyes; al igual de las investigaciones que se han realizado en torno a las Normales; las publicaciones de las Normales como revistas y folletos; además, se analizaron el PEI, el manual de convivencia y los planes curriculares de la Normal de Quetame (Cund.). Al igual, se estudiaron los contextos y las relaciones entre las políticas de calidad educativa y la formación inicial de docentes dentro de las ENS. Para esto se hizo necesario realizar una interpretación de cada hallazgo de manera analítica respecto al objetivo de esta investigación, el cual consistió en describir las políticas de calidad, impulsadas por la reforma educativa de los años 90, que reconfiguran las Escuelas Normales Superiores.

Durante la revisión documental se utilizó la ficha analítica que condensaba aspectos claves encontrados durante el rastreo del contenido temático, referido a las políticas de calidad y su efecto en la reconfiguración de las ENS. Lo anterior fue de trascendental ayuda para la organización de la información, síntesis y análisis de la misma. Se estructuraron según las categorías de análisis: gubernamentalidad relacionada con el poder, las políticas de calidad y la formación docente en las ENS.

Así mismo, el interés de esta investigación se orientó en desarrollar un rastreo de las políticas de calidad educativa en especial desde los años 90, y describir la incidencia en la reconfiguración de las ENS. Para ello se llevó un registro, al modo del análisis foucauldiano, a través de dispositivos de gubernamentalidad, calidad y formación, los cuales permitieron realizar el análisis del discurso. Para Foucault (1979) su preocupación radicaba en abordar el análisis desde las tres instancias del Saber, Poder y Subjetividad. Estas instancias, dice el pensador francés, “vistas a la luz del dispositivo no poseen en modo alguno contornos definitivos, sino que son cadenas de variables relacionadas entre sí” (p. 155), lo cual favorece identificar que los sujetos formados en instituciones como las

Normales Superiores, no son ajenos a la constitución del discurso, sino que este adquiere un tipo de poder dado por quien genera el discurso y quien lo obtiene. Por lo tanto, esto permite ver cómo, en el accionar mismo de las ENS, existe un ejercicio que entrecruza la relación discurso, poder y verdad, en el marco de las tres categorías: gubernamentalidad, políticas de calidad y formación de docentes.

Las ENS, a lo largo de su existencia, han sido reconfiguradas desde la política educativa, el contexto histórico y su ser como Institución formadora de maestros. Parte del supuesto mismo de lo que significa la escuela, un escenario en el que se conjugan formas de ver el mundo, formas de disciplinar a los sujetos y estrategias de veridicción, es decir, todas las acciones que hacen posible que la política educativa se lleve a la práctica como brújula del proceso formativo. Foucault en su libro *El nacimiento de la biopolítica* (2004), se ocupa esencialmente de la determinación del régimen de veridicción:

No es la historia de lo verdadero, no es la historia de lo falso, sino la historia de la veridicción la que tiene su importancia políticamente... consiste en decir que el problema es mostrar las condiciones que han debido cumplirse para que puedan sostenerse sobre la locura... los discursos que pueden ser verdaderos o falsos de acuerdo con las reglas de la medicina o de la confesión o de la psicología, poco importa, o del psicoanálisis (pp. 37-38).

En el ejercicio de describir las políticas de calidad impulsadas por la reforma educativa de los años 90 y que han reconfigurado las ENS, es pertinente evidenciar cómo es que éstas empiezan a operar en un determinado proceso de racionalización gubernamental¹³. Para Foucault las racionalidades gubernamentales son

una forma o sistema de pensamiento sobre la práctica de gobierno (quién puede gobernar, qué es gobernar qué o quién es gobernado) es porque el sujeto puede ser capaz de hacer una actividad pensable y practicable tanto para quienes lo desarrollan como para quienes se aplica. (p.3)

¹³Foucault utiliza el término “Racionalidad de Gobierno” en forma casi intercambiable con el “arte de gobierno”. Estaba interesado en el gobierno como una actividad o práctica, y en las artes de gobierno como modos de conocer aquello en lo que la actividad consistía y cómo podría llevársela adelante. (Nuevo Itinerario Revista Digital de Filosofía ISSN 1850-3578 2015-Vol. 10- Número X – Resistencia, Chaco, Argentina.)

Cabe mencionar que desde su creación en 1903, las Escuelas Normales han experimentado un cambio particular, el cual se refleja en cada uno de los momentos históricos y contextuales; su inicio se encuentra asociado a la vida rural y de acuerdo con las necesidades políticas de educación para la época, con poco acceso a la educación, la cual se constituía en un lujo, que desde años anteriores estaba reservado a los descendientes de los españoles o a las familias con cierta posición social (Revista Magisterio, 2012 p. 23-27).

Después de la Primera Misión Alemana (1872) puede decirse que las normales sufrieron un cambio; se empezó a formar a los maestros bajo el método de Pestalozzi, que impulsó la labor docente y la formación de aquellos en el “plan de cultura aldeana”, de lo que se puede percibir que aún existe una comunidad rural importante y que se restringe el acceso a la educación; pero la formación de docentes da un paso gigante al contar con cuatro años de estudios para formar profesionales en el área rural. Desde 1926 y hasta 1934 se configura un sistema educativo organizado, se cambia el manejo de las Escuelas Normales Superiores de la Universidad Nacional al Ministerio de Educación, lo cual institucionaliza la formación de docentes a cargo de aquellas.

Después de 1945 se revaluó el proceso de formación docente; se enfocó esta formación en conocimientos disciplinares, pero se reconoce la necesidad de formar docentes expertos en la práctica, y su formación en una rama del saber. En oposición al énfasis dado a la formación del maestro que era la moral católica, tal como lo plantean Sáenz, Saldarriaga y Ospina (1997) citando a la conferencia Episcopal Colombiana de 1936, al referirse a los programas de instrucción religiosa primaria y normas prácticas para los maestros, recomiendan lo siguiente:

Désele una importancia extraordinaria a la exposición sencilla ordenada y exacta de la doctrina de la gracia, téngase presente que toda la obra de Jesucristo y de la Iglesia gira alrededor de la gracia y que la grandeza del cristianismo estriba en los misterios sublimes de la misma. Y los maestros procúrese grabar profundamente estas ideas: a. Dios por medio de la gracia santificante, divinizó al hombre para que pudiera honrar debidamente a su creador para hacerlo digno de recompensa eterna. b. el hombre perdió

la gracia, Jesucristo la restituyó, dejó a la Iglesia el poder de conferirla e instituyó los sacramentos que son los modelos o medios divinos de dar la gracia a los hombres. 3. Con frecuencia recuérdese que la gracia santificante es la raíz o fundamento de la perfección o santidad y que de un aumento progresivo depende nuestra santificación o perfeccionamiento (p. 116).

El Decreto 080 de 1974 establece el ciclo vocacional de dos años que ofrecen las Normales; así, el estudiante podía elegir esta opción para salir como Bachiller Pedagógico o hacer dos años más y salir con Formación Normalista únicamente. Es de mencionar que el título de Bachiller Pedagógico, se expidió hasta 1999, cuando se exigió la reestructuración de las Normales.

A finales de la segunda mitad del siglo XX se emprende otra gran reforma de las escuelas normales con la expedición de la Ley 115 de 1994 y su Decreto reglamentario 2903 de 1994 (derogado). Con estas normas se define que las Normales deben reestructurarse como Escuelas Normales Superiores y que para llevar a cabo esta tarea desarrollarán un proceso de acreditación previa del programa de formación complementaria, el cual tiene la misión de formar docentes destinados al servicio educativo del nivel de Preescolar y de Básica Primaria.

Con el inicio del nuevo milenio se promueven cambios y ajustes en las Normales. Así, en el año 2001, mediante el Decreto 642 (derogado), se establece que al ciclo complementario pueden ingresar las personas que acrediten título de bachiller y no exclusivamente los educadores bachilleres, vinculados al servicio educativo estatal. Este aspecto se aclara más con el decreto 2832 de 2005 (vigente), capítulo III (derogado), el cual dispone que el ciclo complementario se ofrezca en cuatro (4) semestres para bachilleres egresados de una Escuela Normal y en seis (6) para otros bachilleres.

En este transcurso de tiempo (desde la aprobación de la Ley 115 de 1994 hasta el decreto 4790 de 2008), dichas instituciones se han sometido a una serie de procesos de evaluación, tales como los de la acreditación previa y la acreditación de calidad y desarrollo. En cada uno de estos cambios de pensamiento, se puede evidenciar la aplicación de estrategias que han permitido la elaboración y aplicación de planes de mejoramiento en

pro del mejoramiento de la calidad educativa. De esta forma, el Programa de Formación Complementario que ofrecen las Normales será de calidad y ajustado a la normatividad vigente.

Como se evidencia, estas políticas de calidad han permeado a las ENS y han hecho de ellas Instituciones Educativas de mayor calidad en la formación de maestros para el Preescolar y la Básica Primaria. Para esta investigación, si bien se toman en forma general las políticas que marcaron una transformación de fondo en las Normales, se analizan con más detalle aquellas que surgieron desde los 90 hasta hoy, que crearon unas condiciones particulares para el ejercicio pedagógico de las ENS.¹⁴

1.1.1 Los retos de pensar en Foucault

En el siglo XX, para los nóveles investigadores, asumir el camino metodológico que siguió Michel Foucault en sus investigaciones es un poco problemático por el rigor requerido para encararlo, y es que pensar cualquier problema social desde la perspectiva de Foucault requiere conocimiento y experticia. El pensador francés ha sido tema de usos y abusos en cuanto cuestión se nos ocurra; sus posturas teóricas han ayudado a pensar el sistema penal, el sistema educativo, las prácticas de gobierno y últimamente, el problema del sujeto y la sexualidad. Sin embargo, pensar a través de la serie de análisis que el pensador francés plantea es ya una exigencia que requiere un cierto grado de complejidad. En las últimas décadas, los estudios sobre Foucault han tenido un giro llamado por algunos comentaristas, el giro gubernamental. Con las recientes publicaciones de sus lecciones en el Collège de France, el aparato discursivo que nos ofrecía Foucault se ha ampliado y complejizado.

Con la aparición de sus estudios sobre la gubernamentalidad, la misma investigación histórica ha adquirido un matiz bien particular para pensar nuestra actualidad. Lo mismo ha sucedido con el giro hacia la Hermenéutica del sujeto o la estética de la existencia, cuestiones de las cuales se ocupan hoy los investigadores, con el fin de pensar cómo es que hemos llegado a ser lo que somos. En ese sentido hay dos caminos que parecen excluyentes: el camino de la gubernamentalidad como el análisis de las prácticas

¹⁴ La ley 115 de 1994, el Decreto 3012 de 1997, el Decreto 1278 del 2002, el Decreto 4790 del 2008.

de gobierno, y el camino de la hermenéutica del sujeto, como un derrotero que persigue la configuración de los sujetos como tales. Sin embargo, es posible ver, como el mismo Foucault señala, que estos caminos no son excluyentes y que, más bien, son parte de una misma forma de análisis en la que se exige conocer y saber cómo se gobierna un pueblo, una nación, o una casa, así como se gobierna un cuerpo.

Así pues, la caja de herramientas ha crecido de una manera acelerada y ha provocado que se cuestionen hasta sus propios métodos de investigación histórica. En una entrevista dada al filósofo italiano Duccio Trombadori, Foucault (2013a) señalaba lo siguiente:

Pero mi problema no es satisfacer a los historiadores profesionales. Para mí, la cuestión es hacer yo mismo, e invitar a otros hacer conmigo, a través de un contenido histórico determinado, una experiencia de lo que somos, de lo que es no sólo nuestro pasado sino también nuestro presente, una experiencia de nuestra modernidad de tal modo que salgamos de ella transformados (p. 36).

De esa manera, lo que Foucault pretende con su obra es aportar una serie de elementos para el desarrollo de un análisis del tiempo presente, con el cual sea posible observar cómo los sujetos se constituyen a sí mismos a través de una serie de experiencias históricas. Si se atiende a este planteamiento, pensar en la actualidad trae una serie de exigencias en las que nos debemos cuestionar a nosotros mismos, en la forma como nos hemos convertido en lo que somos; no dar por sentado nada, por más obvio que pueda parecer, con el fin de abrirse a una serie de cuestionamientos que explicitarán lo que somos en la actualidad.

Por tanto, el **primer reto**, cuando se piensa con Foucault, es el de asumir que ningún pensamiento puede ser sencillo. La invitación del filósofo francés es pensar, a partir de la complejidad, el escenario que implica cruzar por una serie de saberes que superan los procedimientos específicos y las reglas, de manera que esto obliga a que constantemente nos preguntemos cosas sobre lo que creemos. Aunque el Estado, sostiene Foucault (1979), está en el encuentro de las cuestiones que ha planteado en torno al tema del poder, es necesario tener en cuenta que “no tiene esencia, no es universal, sino sólo el efecto móvil

de un régimen de gubernamentalidades múltiples”. (p. 219). De esta manera pensar con Foucault, como lo señala Morey (2014), es pensar desde la complejidad de la materialidad histórica.

Desde esa perspectiva, el tema eje de esta investigación sobre políticas educativas y su incidencia en la reconfiguración de las ENS, tiene una serie de aristas que, por momentos, tienden a desviar u opacar el sentido de la investigación. Así, por ejemplo, analizar las políticas es detenerse en los asuntos legales, sus intencionalidades, su influencia en lo formativo y económico, al igual que en lo social y cultural. Mirar al maestro hoy, como formador de seres humanos y como profesional que pasa más tiempo con los niños y jóvenes, es hacer evidente la importancia social de su trabajo y las diversas responsabilidades de su profesión. El maestro actualmente se enfrenta a retos que le impone su disciplina, y a otros que le demanda la sociedad. De ahí la complejidad de analizar las ENS en cuanto a su misión histórica y los cambios que le ha correspondido realizar, acorde al contexto, a las políticas y demandas de la nueva sociedad del conocimiento.

El **segundo reto** que implica asumir a Foucault en este trabajo es pensar a partir del marco de las relaciones; no se trata de pensar los hechos objeto de investigación como ámbitos cerrados, sino de elaborar las relaciones para comprender cómo es que éstas operan dentro de la materialidad de los discursos. Esto implica, de una manera u otra, pensar en que nada está hecho por sí mismo, en que nada está cerrado y que las relaciones son elaboradas en virtud de las experiencias históricas que nos van conformando.

Por lo tanto, y siguiendo la lógica de Foucault, analizar la reconfiguración de las ENS desde el marco de relaciones tanto internas como externas que ellas manejan, es abrir posibilidades de encontrar sentido al desarrollo histórico de las mismas y su mantenimiento en el sistema educativo. Las relaciones a las que se refiere esta investigación están dadas a nivel interno desde su modelo de gestión de calidad¹⁵; así se evidencia, por ejemplo, la relación con las áreas de talento humano, financiero, pedagógico, comercial y tecnológico, entre otras. Cada una de estas áreas desborda multiplicidad de relaciones tanto con la

¹⁵ Guía 34: Mejoramiento Institucional de la Autoevaluación al Plan de Mejoramiento

política educativa como con la práctica realizada por los sujetos, en este caso maestro, estudiantes, padres de familia y comunidad. Y las relaciones a nivel externo están conectadas con la política educativa, las fuerzas económicas desde el sector productivo, las tendencias mundiales sobre formación de maestros, las exigencias gubernamentales para ser institución de calidad y la influencia de la tecnología en la educación, entre otras.

El **tercer reto** es el de asumir que el pensamiento siempre debe estar situado y localizado, no se puede pensar en grandes conjuntos de temas sin que éstos tengan un anclaje en una experiencia histórica determinada. Es por eso que se trabajó desde las políticas de calidad educativa, establecidas por el Estado, ya que históricamente han surgido y han impactado a las Normales en sus aspectos administrativo, pedagógico y social; por ello, para comprender las exigencias de calidad que rigen a las ENS, más que asumir las políticas como orientadoras, éstas se han tornado, mediante las prácticas discursivas y no discursivas, como obligatorias. Actualmente y como exigencia de la política de calidad, las ENS que aspiren a que sus Programas alcancen la acreditación de calidad requieren cumplir con una serie de requisitos que hacen que se movilicen fuerzas internas en lo pedagógico y lo administrativo a fin de seguir en la misión de formar maestros.

Y finalmente, el **cuarto reto** es comprender que se debe partir de un archivo histórico delimitado, en el cual sea posible evidenciar cómo funcionan los discursos, cómo se producen y se articulan para formar una cierta idea de la verdad. En el caso de esta investigación se trata de los documentos referidos a las Escuelas Normales Superiores: leyes, decretos, artículos de revistas, informes del MEN, investigaciones, Proyecto Educativo Institucional, entre otros.

1.1.2 Construcción y configuración de la problematización

En este apartado se revisarán tres conceptos que son importantes para Foucault, pues de allí se desprenden metodologías de análisis bien precisas y que implican lo que se ha expuesto con anterioridad. Foucault, como se señaló en párrafos anteriores, construye un conjunto de herramientas de análisis que tienen como propósito examinar los objetos en virtud de sus

contenidos históricos, es decir, pretende hacer una historia de ciertas situaciones para concebir cómo se forman ciertos objetos, ciertas condiciones y ciertos sujetos en el marco de situaciones históricas específicas; así pues, la consolidación de estas estrategias de análisis trae consigo una serie de resultados, que según Foucault deben desembocar en la comprensión de lo que hoy somos.

El primer término a analizar es el referido a Gubernamentalidad que en palabras de Foucault (2004)

es el conjunto constituido por las instituciones, los procedimientos, análisis, y reflexiones, los cálculos y las tácticas que permiten ejercer esta forma bien específica, aunque compleja de poder, que tiene como objetivo principal la población, como forma mayor la economía política, como instrumento técnico fundamental de los dispositivos de seguridad -Seguridad territorio y población. (p.192).

De igual forma para Foucault (2004), la noción de gubernamentalidad introduce una forma de análisis de las relaciones de poder en términos específicos o, según su terminología, en cuanto a *micropoderes*. Esta perspectiva de análisis no sólo es válida y aplicable para las formas políticas estatales, sino también para analizar, por ejemplo, los gobiernos de los locos, de los enfermos, de los niños, etc. (p. 192).

Para el caso de la investigación sobre las políticas de calidad de los años 90 se asume esta gubernamentalidad desde las Instituciones formadoras de maestros para el Preescolar y la Básica Primaria como son las ENS, que han venido en un proceso de acreditación de su calidad educativa. En ellas existe una serie de procedimientos propios en cuanto a su estilo particular de formar maestros; así mismo, sus dinámicas internas con relación a liderazgo directivo y docente, al igual que las relaciones de poder entre las diferentes áreas curriculares y lo significativo que es la institución para la comunidad local. Esas relaciones, en palabras de Foucault, son los micropoderes, que para las ESN se hallan inmersos en cada uno de los estamentos que conforman el gobierno escolar, al igual en las políticas expedidas por el gobierno y los documentos propios de la Normal como el PEI, el plan curricular y el manual de convivencia, entre otros.

El segundo concepto es el de la “Arqueología del saber” que se sitúa en el momento de la transformación en la cual la historia redefine su posición respecto de los documentos. La tarea primera de la historia no consiste en interpretar el documento, determinar si dice la verdad o señala su valor expresivo, sino más bien en el trabajarlo desde el interior; puesto que la historia es continuista y evolutiva por una nueva consideración de los objetos y los discursos más atenta a las discontinuidades y a las rupturas. (Foucault, 1979 p. 14). De modo que la arqueología se ocupa entonces de cómo se forma el saber, de cómo es que ciertas prácticas, ciertas formas, ciertas concepciones llegan a formar saberes que terminamos aceptando como válidos con el pasar del tiempo. Es por eso que, para esta investigación, la arqueología es una herramienta de estudio que se define por el ejercicio de buscar la emergencia de un determinado discurso en el ámbito del saber, es decir, de comprender cómo una verdad se ha convertido en tal y se ha vuelto parte de una validación. La arqueología intenta rastrear los estratos del conocimiento, esto quiere decir, buscar los niveles en los que están ubicadas las experiencias históricas y cómo estas constituyen objetos de saber que son aceptados como válidos de acuerdo al desarrollo de una serie de normas y de formas de ordenamiento del discurso.

Lo que se intenta en la Arqueología es reconocer los cimientos del conocimiento para ver cómo nacieron en unos determinados momentos históricos bajo unas condiciones específicas y particulares; de esa manera, el análisis arqueológico se concentra en el desarrollo de una serie de búsquedas de archivo que persigue cómo se ha enunciado algo como verdadero y cómo se ha sostenido o transformado dicho saber con el pasar del tiempo. Así lo señala Foucault (1979) al clarificar lo que significa el análisis arqueológico, el cual consiste en:

1. La arqueología pretende definir no los pensamientos, las representaciones, las imágenes, los temas, las obsesiones que se ocultan o se manifiestan en los discursos, sino esos mismos discursos, esos discursos en tanto que prácticas que obedecen a unas reglas, No trata el discurso como documento, como signo de otra cosa, como elemento que debería ser transparente pero cuya opacidad importuna hay que atravesar con frecuencia para llegar, en fin, allí donde se mantiene en reserva, a la profundidad de lo esencial.
2. La arqueología no trata de volver a encontrar la transición continua e insensible que une, en suave declive, los discursos con aquello que los precede, los

rodea o los sigue... Su problema es, por el contrario, definir los discursos en su especificidad; mostrar en que el juego de las reglas que ponen en obra es irreductible a cualquier otro; seguirlos a lo largo de sus aristas exteriores y para subrayarlos mejor... La arqueología es un análisis diferencial de las modalidades de discurso. 3. La arqueología no se halla ordenada a la figura soberana de la obra: no trata de captar el momento en que ésta se ha desprendido... No es ni psicología, ni sociología, ni más generalmente antropología de la creación... Define unos tipos y unas reglas de prácticas discursivas que atraviesan unas obras individuales, que a veces las gobiernan por entero y las dominan sin que se les escape nada; pero que a veces también sólo rigen una parte... 4. En fin, la arqueología no trata de restituir lo que ha podido ser pensado, querido, encarado, experimentado, deseado por los hombres en el instante mismo en que proferían el discurso... En otros términos, no intenta repetir lo que ha sido dicho incorporándosele en su misma identidad... No es nada más y ninguna otra cosa que una reescritura, es decir en la forma mantenida de la exterioridad, una transformación pautada de lo que ha sido y ha escrito. No la vuelta al secreto mismo del origen, es la descripción sistemática de un discurso-objeto (pp. 233-235).

Desde el enfoque arqueológico de esta investigación se busca formalizar e interpretar los textos, en especial los discursos teóricos de formación docente y calidad educativa, que se visibilizan en unas prácticas, como el quehacer docente o práctica pedagógica, liderazgo democrático, estructura organizativa de las Normales, vivencia de la Filosofía, principios y valores Institucionales, costumbres, hábitos y formas de evaluar los aprendizajes, entre otras. Como tal, la intencionalidad es hacer una descripción detallada de cómo esos discursos de calidad, surgidos desde los años 90, van reconfigurando las ENS.

El tercer concepto es el de la *genealogía* que se ocupa del análisis de las condiciones de posibilidad para que un saber, una práctica o una racionalidad emerjan en el marco de unas situaciones específicas; la genealogía es una cartografía de las relaciones de poder que tiene como propósito comprender cómo emerge una relación de fuerza que excede a las demás y se declara como verdadera. La genealogía se ocupa de la emergencia de los fenómenos históricos mediante el análisis de las circunstancias en las cuales aquellos llegan a ser enunciados como verdaderos; de esta manera, el proceso de análisis

genealógico exige un trabajo juicioso con el archivo, pero con un destello de imaginación que le permita al investigador tejer las relaciones que se traban entre saber y poder, en situaciones localizadas y específicas; si hay un requisito del trabajo genealógico es el de pensar de modo local las prácticas, pues reconoce que el mapa de fuerzas varía de acuerdo a las circunstancias en las cuales está circunscrito un objeto de estudio. En ese sentido, la genealogía se convierte en una forma de análisis de la emergencia de las prácticas, que necesita de disciplina e imaginación. A su vez, lo que rastrea el genealogista es el desarrollo de esa práctica en el presente, es decir, no es sólo un trabajo histórico, sino un trabajo que pretende mostrar cómo la emergencia de una determinada práctica repercute en lo que somos hoy.

El dominio de análisis de Foucault son las prácticas. Las epistemes y los dispositivos son, en términos generales, prácticas. Las epistemes son prácticas discursivas, mientras que los dispositivos, por su parte, integran las prácticas discursivas y las no discursivas. El dispositivo como objeto de análisis aparece precisamente ante la necesidad de incluir las prácticas no discursivas (las relaciones de poder) entre las condiciones de posibilidad de la formación de los saberes o, para expresarlos de otro modo, para analizar el modo en que articulan las prácticas discursivas con lo discursivo (*Dichos y escritos* Tomo I p. 686)¹⁶ Así pues, el oficio de la genealogía es el de desarrollar un proceso de entendimiento de cómo emergen las prácticas en un determinado punto de la historia y en un conjunto de relaciones de poder específico y que puede ser repensado, pero siempre para poder entender cómo es que funciona en el presente. Lo que intentó en sus últimos cursos fue realizar un ejercicio genealógico del problema de las racionalidades gubernamentales de la sociedad occidental, desde la consolidación del poder pastoral hasta el nacimiento de la racionalidad neoliberal a mediados de los años 70 del siglo XX. Como se ve, lo que se intenta en este punto no es hacer una simple historia del gobierno, sino hacer un ejercicio genealógico que rastree las prácticas y formas en que se estructuran las formas de gobierno que hoy constituyen lo que somos.

Para la investigación, la genealogía ayudó como elemento metodológico a estructurar e identificar esas fuerzas de poder presentes al interior de las ESN y que

¹⁶ Tomado de. <http://documents.mx/documents/foucault-psicologia-18501950-dichos-y-escritos-tomo-i.html>

materializan un discurso que, para el caso de la indagación, fue el de calidad educativa. Al analizar en lo cotidiano de la ENS, esos discursos de calidad, se observa una serie de prácticas que explicitan un mejoramiento continuó en las practicas pedagógicas, en el sentido del currículo, en la formación docente y en el ámbito administrativo. Para ejemplificar, los antiguos discursos de evaluación del aprendizaje desde lo memorístico ya no persisten y se han cambiado por un discurso y practica de comprensión, crítica y uso del aprendizaje. Fue pertinente determinar cómo esos discursos sobre la calidad educativa, en términos de gerencia estratégica y liderazgo democrático en las ENS, han venido desarrollándose paulatinamente, modificando así maneras de pensar y hacer las cosas.

Para finalizar, Foucault (2009b, p. 996-998) señala que lo que siempre intentó hacer fue una historia de las problematizaciones, es decir, una historia de cómo ciertas temáticas (la locura, la sexualidad) se vuelven problemáticas y merecen una determinada atención para convertirse en escenarios de discusión. De esa manera, la apropiación del concepto de problematización le sirve a Foucault para señalar que la tarea fundamental de un ejercicio crítico-histórico, es la de revisar cómo una determinada materia llega a convertirse en un problema. Más allá de pensar una historia de las ideas o de las mentalidades, Foucault quiere pensar una historia de las problematizaciones. Es desde esa lógica que el problema a analizar en esta investigación versó en describir cómo las políticas educativas —emanadas del Ministerio de Educación desde los años 90—, han incidido en la reconfiguración de las Escuelas Normales Superiores.

El hecho está en que, después de la Ley 115 del 1994, las Escuelas Normales debían reestructurarse bajo unos parámetros y tiempos específicos que otorgó el gobierno nacional. Quienes así lo hicieron subsistieron bajo la denominación de Escuelas Normales Superiores y quienes no, pasaron a convertirse en colegios de educación formal hasta Grado Undécimo. Posteriormente, y con la expedición de varios decretos como el 3012 de 1997, se presentan algunas disposiciones para la organización de las Escuelas Normales Superiores y los criterios para su acreditación de Calidad; ya en el 2008 surge el decreto 4790, por el cual las ENS deben tener un programa de formación inicial de docentes que debe cumplir con 13 requisitos para que las ENS puedan acreditarse; de lo contrario cambiarían su misión.

La política educativa tiene su incidencia en la organización y estructuración de las Escuelas Normales Superiores; eso históricamente se ha venido visualizando y concretando a partir de los cambios que el gobierno les ha exigido, todo ello para mejorar la formación de docentes y que el accionar de ellos tenga impacto en los procesos de enseñanza–aprendizaje de los estudiantes. Algunas Normales no han sabido responder a dichas exigencias y han dejado de funcionar como Instituciones formadoras de maestros, mientras que otras, que aún existen, han modificado su actuar y se han acomodado a lo solicitado por la política gubernamental.

Como se ha evidenciado en párrafos anteriores, se ha trabajado lo relacionado con la metodología visto desde la gubernamentalidad; es por eso que a continuación se realizará la enunciación de los diferentes referentes conceptuales desde la perspectiva de Foucault, los cuales permitirán hacer crecer más la caja de herramientas. Lo anterior da comienzo a una nueva concepción sobre el discurso, la práctica, la formación y el desarrollo en torno a las ENS, aspectos potenciadores del crecimiento de una sociedad.

1.2. SOBRE EL DISCURSO

En la conferencia que inaugura su carrera como profesor en el Collège de France, Foucault se ocupa de lo que él considera como discurso. Es importante comprender lo que allí dice, pues en el marco de esta investigación se quiere describir cómo las políticas educativas, emanadas por el Ministerio de Educación desde los años 90, han incidido en la reconfiguración de las Escuelas Normales Superiores. En ese sentido, Navia (2007) citando a Foucault (1985) señalaba que:

El discurso es el conjunto de una serie de relaciones históricas, de manera que, todo aquello que decimos es posible porque está conectado con una serie ininterrumpida de formas de decir y de hacer. Inspirado en una discusión con los lingüistas y con lo que se denomina el post-estructuralismo, Foucault señala que el discurso no es algo producido por un sujeto, o por un agente que lo piensa de modo predeterminado, sino que la producción del discurso depende, necesariamente, de un conjunto de relaciones que, en la mayoría de sus casos, son de carácter coercitivo (p.60).

Los discursos no son entonces las palabras expuestas allí, como cuando alguien las dice, sino que son el producto de una serie de relaciones en las cuales se configuran restricciones. En *El orden del discurso* Foucault (2009a) señala lo siguiente:

Supongo que en toda sociedad la producción del discurso está a la vez controlada, seleccionada y redistribuida por cierto número de procedimientos que tienen por función conjurar sus poderes y peligros, dominar el acontecimiento aleatorio y esquivar su pesada y terrible materialidad (p. 5).

¿Qué quiere decir Foucault en ese punto? Básicamente, la idea expresada por Foucault en este aparte es la siguiente: no existe ningún discurso, en ninguna sociedad, al que no le sigan una serie de procedimientos de restricción, pues los discursos en sí mismos están pensados como una forma de constricción de lo que se dice. En otros términos, no hay ningún discurso que se escape a aquellos procedimientos de nominación, selección y control. “Las sociedades modernas funcionan creando procedimientos de exclusión, de prohibición que, de una u otra manera, garantizan el orden de una sociedad” (Foucault, 2009a, p.5), en la medida en que construyen una especie de cercos al lenguaje mismo.

Sin embargo, esta es la primera noción de discurso que Foucault tiene y no la última, pues en la aventura de su obra, se fueron modificando varias veces sus conceptos con el fin de que estos funcionaran para el desarrollo de sus propósitos investigativos. Así pues, según Navia (2007, p.59) el discurso no sólo es una cuestión que regula lo que decimos, sino que también puede convertirse en la condición de existencia de lo que decimos, pues de qué otra manera concebir algo si no es a través del discurso como una forma de expresión. Es por eso que se tienen, entonces, dos formas de comprensión, como restricción y como forma de expresión, que dan lugar en tanto que condición de existencia. Foucault (1979) expresa al respecto que:

Una formación discursiva se define (al menos en cuanto a sus objetos) si se puede establecer semejante conjunto; si se puede mostrar cómo cualquier objeto del discurso en cuestión encuentra en él su lugar y su ley de aparición; si se puede mostrar que es capaz de dar nacimiento simultánea o sucesivamente a objetos que se excluyen, sin que él mismo tenga que modificarse. (p. 72-73)

Por lo tanto, un discurso no puede funcionar en la vida real si no se comprende el conjunto de reglas que lo hacen posible. Foucault propone que es necesario comprender cómo se establece ese conjunto de procedimientos para entender algo como verdadero, inscrito, por supuesto, en un marco de las relaciones histórico, determinado y particular.

Foucault (2006b) plantea que existen dos historias de la verdad:

La primera es una especie de historia interna de la verdad, que se corrige partiendo de sus propios principios tal de regulación: es la historia de la verdad tal como se hace en o a partir de la historia de las ciencias. Por otra parte, creo que, en la sociedad, o al menos en nuestras sociedades, hay otros sitios en los que se forma la verdad, allí donde se definen un cierto número de reglas de juegos, a partir de las cuales, vemos nacer ciertas formas de subjetividad, dominios de objeto, tipos de saber y, por consiguiente, podemos hacer a partir de ello una historia externa, exterior, de la verdad (p. 5).

Al igual Foucault (2009b) menciona respecto a la verdad que:

He aquí una manera singular de producir la verdad, de establecer jurídica: no se pasa por el testigo sino por una especie de juego, prueba, por una suerte de desafío lanzado por un adversario al otro. Uno lanza un desafío, el otro debe aceptar el riesgo o renunciar a él. Si lo hubiese aceptado, si hubiese jurado realmente la responsabilidad de lo que sucederla, el descubrimiento final de la verdad quedaría inmediatamente en manos de los dioses y sería Zeus, sería castigando el falso juramento, si fuese el caso, quien manifiesta con su rayo la verdad. (p. 16).

De esa manera, lo que Foucault cuestiona es que los discursos están animados siempre por una voluntad de verdad que se concreta en el juego de unos determinados procedimientos de delimitación de los discursos; un discurso no llega a ser verdadero de manera accidental, sino que se convierte en tal, en el momento en el que entra en el circuito de una forma particular de conocimiento. De esta manera, Foucault deja claro que el conocimiento producido por un discurso está, de una u otra forma, coaccionado por una

serie de relaciones de poder que no necesariamente tienen que ver con que eso, que se ha dicho, sea completamente verdadero.

Es por eso que se hace necesario entender el *discurso*; Castro (2010), estudioso de Foucault, en su recorrido bibliográfico ha identificado que Foucault distingue tres criterios para la descripción individualizante del discurso:

- 1) Criterios de formación: la individualidad de un discurso como la economía política o la gramática general no depende de la unidad de un objeto, ni de la estructura formal, ni tampoco de una arquitectura conceptual coherente, sino más bien de la existencia de reglas de formación para sus objetos, para sus operaciones, para sus conceptos, para sus opciones teóricas. Individualizar una formación discursiva consiste en definir este juego de reglas.
- 2) Criterios de transformación o umbrales: individualizar una formación discursiva consiste en definir las condiciones precisas que en un momento dado han permitido establecer las reglas de formación de los objetos, las operaciones, los conceptos y las opciones teóricas, definir el umbral de transformación de nuevas reglas.
- 3) Criterios de correlación: la medicina clínica, por ejemplo, puede ser considerada una formación discursiva autónoma si se pueden delimitar las relaciones que la definen y sitúan respecto de otro tipo de discursos (la biología, la química) y respecto del contexto no-discursivo donde funciona (instituciones, relaciones sociales, coyuntura económica y política) (p. 110)

Siguiendo la explicación de Castro se ve que la elaboración y construcción del discurso dependerán de los procesos de formación y transformación del sujeto. Por lo tanto, de esta construcción se dispondrá una herramienta de análisis metodológico. Esto, en esos tres criterios expuestos, podría sintetizarse de la siguiente manera: por un lado, el criterio de formación en el que se comprenda cómo es que las reglas y procedimientos establecidos dan lugar al discurso como un discurso verdadero; en segundo lugar, el criterio de individualizar las acciones permite comprender que el horizonte de trabajo de una investigación debe estar plenamente delimitado, como un criterio que aparece bajo unas circunstancias específicas que, a su vez, obedecen a reglas y motivos particulares. Finalmente, el criterio de correlación ayuda a comprender y delimitar un objeto de estudio

en virtud de sus vínculos con otras formas de saber que determinan el escenario mismo del objeto de estudio del cual se está hablando.

Así, la cuestión del discurso en Foucault es importante como un recurso metodológico para la presente investigación, pues permite identificar los discursos de calidad en el marco de las políticas establecidas por el MEN, que han incidido en la reconfiguración de las ENS. En ese sentido, y siguiendo la explicación establecida en párrafos anteriores, no se trata de analizar lo que dice el MEN sobre la calidad, sino cómo esos discursos incidieron en la transformación de las prácticas de los maestros de las ENS. De modo que, para comprender esto, es necesario analizar el contexto en el cual emergen los discursos, es decir, bajo qué circunstancias se forman y a qué formas de pensar obedecen. Finalmente, y quizá sea lo más complicado para esta investigación, es necesario revisar el grado de interrelación entre esas políticas de calidad y lo que Foucault llama relaciones de poder, o formas de gobierno, o maneras particulares de ver el mundo. De modo que estas relaciones permitirán realizar el análisis del poder a través de cada uno de los lineamientos establecidos en las políticas de calidad educativa.

1.2.1 Pensar Prácticas

Foucault es un pensador que, como el mismo lo señala:

Soy un experimentador y no un teórico. Llamo teórico a quien construye un sistema general, sea de deducción, sea de análisis, y lo aplica de manera uniforme a campos diferentes. No es mi caso. Soy un experimentador en el sentido de que escribo para cambiarme y no pensar lo mismo que antes. (Bermúdez, 2012).

Como vemos, prepara su forma de trabajo en conformidad con el problema con el cual se enfrenta; dicha particularidad en su pensamiento justifica, de una u otra manera, que exista una serie de replanteamientos en sus metodologías o formas de acercamiento a los problemas. Sin embargo, si existe un punto que sea incuestionable en la obra de este pensador francés es el de su preocupación por un análisis histórico; esto quiere decir, por

un estudio de las causas, los principios, las razones y las formas en las que aparecieron ciertos fenómenos en la cultura o en el mundo humano.

Ese enfoque histórico hace de Foucault un pensador exigente, pues no piensa la historia como un conjunto de hechos que puedan agruparse bajo una visión impuesta por quien la cuenta, sino que intenta construir un análisis histórico que juegue con dos posibilidades: por un lado, con el estudio juicioso de los archivos y, por el otro, con la imaginación de quien piensa el archivo. En ese sentido, Foucault no pretende contar la historia de una manera objetiva o pura, sino que intenta mostrar que el conjunto de relaciones de la actualidad está atravesado por unas relaciones históricas materializadas en lo que somos hoy.

Así, tenemos dos cuestiones importantes que nos ayudan a pensar nuestros problemas: por un lado, reconocer que para pensar es necesario entablar una discusión en términos del desarrollo histórico de un fenómeno o un acontecimiento; eso, en términos prácticos, y para el caso de esta investigación, significa comprender que describir las políticas de calidad en la práctica educativa de las ENS obedece al desarrollo de una serie de relaciones, de procedimientos y de acontecimientos específicos. En esa medida, es necesario comprender que la cuestión histórica necesita de un ejercicio de reflexión que esté más allá de lo meramente teórico, sino que pueda revisar las prácticas, los archivos y los discursos para ver cómo se constituyen estos como formas de vida de la cultura o de la sociedad en sí misma.

Hacia 1978 Foucault expresaba un cambio en la forma de comprender su esquema de análisis, pasaba de una arqueología de los discursos a una genealogía del poder, pero ¿qué significa este cambio? Básicamente se abandona la idea de que para comprender la historia es únicamente necesario el desarrollo de un análisis de los “discursos”, de cómo emergieron y de cómo se constituyeron, y se profundiza en la idea de un análisis de las prácticas que conforman estos discursos. Es necesario aclarar en este punto que no hay algo así como una sustitución de un método por otro, sino que hay un análisis de acontecimientos diferentes, con un enfoque distinto. Si antes Foucault se había ocupado de cómo el discurso de la ciencia construía el “saber” sobre algo determinado (la locura o la sexualidad), ahora lo que quiere ver es cómo, en las prácticas mismas, es decir, en las

acciones mismas, se pueden investigar los modos de producción del saber, los modos de conducción de la conducta y los modos de producción del sujeto.

Durante las investigaciones adelantadas desde 1978 hasta 1984, Foucault varía el enfoque de estudio y se dedica al análisis de lo que el mismo llama las prácticas de gubernamentalidad. Así lo podemos evidenciar en sus cursos del Collège de France, especialmente en los de 1978 y 1979. En estos se ocupa de estudiar cómo es que se llegaron a conformar ciertas racionalidades gubernamentales, en el marco de la historia de occidente. La gubernamentalidad es el estudio de las prácticas de gobierno, es decir, del conjunto de relaciones de poder entabladas entre los hombres; para adelantar ese estudio es necesario, según Foucault, acudir a las fuentes de los archivos históricos y ver cómo se ha pensado y ejecutado una acción de gobierno. Sus cursos sobre seguridad, territorio, población y nacimiento de la biopolítica, se ocupan de la constitución de las formas de gobierno que van desde el siglo XVI hasta el siglo XX; de esa manera Foucault trata de analizar cómo las prácticas del Estado fueron variando de acuerdo a lo que llama una “racionalidad gubernamental”.

La racionalidad gubernamental es un direccionamiento del conjunto de prácticas; por ejemplo, la racionalidad gubernamental hegemónica de la actualidad es la del liberalismo que es, sin más, una forma de gobierno donde prevalecen los derechos de los ciudadanos bajo las ideas de igualdad y libertad. En esa medida, el pensador francés intenta rastrear el contenido de esos discursos y ver cómo éstos se convirtieron en prácticas de gobierno que cambiaron, de manera amplia y contundente, la forma como comprendemos la sociedad.

El profesor Santiago Castro-Gómez (2010) en su libro *Historia de la gubernamentalidad*, señala lo siguiente a propósito del concepto de racionalidad:

El concepto de racionalidad en Foucault no se inscribe, por tanto, en una teoría de la acción, como en Weber y Habermas, sino que hace referencia al modo cómo funcionan determinadas prácticas históricas. Lo cual significa que una cosa es la acción y otra muy distinta es la práctica. Mientras que la acción se predica de sujetos particulares, la práctica se predica de conjuntos o redes (dispositivos) dotados de una racionalidad. Es

por eso que para Foucault la racionalidad opera como condición de posibilidad de la acción (p. 31).

Esto quiere decir que un estudio desde el enfoque foucauldiano exige pensar desde este horizonte de interpretación. En otros términos, no se puede pensar que los acontecimientos suceden por el azar, o que están naturalmente desarrollados para ser como son, sino que estos son producidos por una serie de prácticas y racionalidades que están ordenadas por la conjunción de relaciones de poder. En ese sentido, y precisando lo referente al objeto de estudio de la investigación, no puede ser el de estudiar las políticas de calidad como un producto desarticulado de las prácticas de gobierno, es decir, de las racionalidades que allí operan.

Para comprender la forma como éstas se entablan como políticas y cómo transforman el discurso, el quehacer y el saber de los maestros y maestras en las ENS, es necesario revisar qué prácticas y qué racionalidades operan en ese conjunto de relaciones; de ese modo, el análisis nos brindará un esquema que supera las lecturas sobre lo bueno o lo malo, sobre lo conveniente o lo inconveniente y nos explicitará el tipo de relación que las políticas de educación crean en el marco de una racionalidad gubernamental más amplia.

1.2.2 Relaciones de poder

Otro de los conceptos que serán fundamentales en términos metodológicos para el desarrollo de esta investigación es el de *relaciones de poder*. Si hay un aporte determinante para el desarrollo de las ciencias sociales es el de una matriz de análisis de las situaciones concretas, que aporta Foucault. En varios de los textos es evidente que ese es el tema principal de la obra de Foucault, no sólo porque se dedica a explicar el concepto, sino porque usa esta perspectiva como una forma de análisis. Al menos en la revisión que se ha hecho no hay un ejercicio de explicación del concepto “relaciones de poder”; más bien lo que ha hecho el francés es usarlo de varias formas, con situaciones históricas específicas. El mejor ejemplo de ello es su famoso texto *Vigilar y Castigar* (publicado originalmente en

1975), donde trata de ver cómo funcionan las relaciones de poder en el sistema penal de mediados del siglo XVIII.

Pero, ¿qué son las relaciones de poder? Dar una respuesta a esta pregunta resulta difícil, no sólo por cierta ambigüedad en el uso del término, sino por la misma variabilidad que ha tenido en el decurso de la misma obra de Foucault, tal y como se señaló en párrafos anteriores. Sin embargo, es posible pensar que el concepto en cuestión, más que un objeto que se pueda definir en virtud de un contenido, se puede expresar como una metodología de análisis. En eso consisten las relaciones de poder: una forma de análisis en la que se trata de explicitar el conjunto de conexiones, de articulaciones y de tejidos que se forman en un escenario histórico en virtud de dos cuestiones fundamentales: el saber y el poder. Para Foucault el poder no es algo en sí mismo, sino un acontecimiento que tiene lugar en medio de las fuerzas de la historia, es decir, un impulso en el que se producen sujetos y objetos. El ejemplo más diciente lo podemos encontrar en su trabajo sobre la *Historia de la locura*; allí Foucault trata de demostrar que no existe algo así como la locura, que dicho concepto es en realidad una construcción histórica que obedece, por un lado, al nacimiento de un saber como la Psiquiatría y, por el otro, al desarrollo de unas ciertas prácticas de gobierno que implicaban un manejo de la población que sufría dicha enfermedad. Si algo hay relevante en ese texto, es que se puede dar cuenta de que la “locura” no ha existido como una verdad irrefutable, sino que ésta ha variado en conformidad con su contenido histórico. Antes del siglo XVI, el “loco” no era considerado un enfermo mental; de hecho, esa consideración sólo aparece en el momento en el que la Psicología y la Psiquiatría producen un saber sobre dicha “enfermedad”.

En ese sentido, las relaciones de poder son ese conjunto de conexiones que se producen en la historia y que determinan, de modo particular, la forma en la que se produce un sujeto y un objeto de estudio. El saber sobre la “locura” es producido por la Psiquiatría y eso implica el despliegue de una serie de formas de gobierno de la experiencia de la “locura”: como crear un manicomio, generar casas de reposo y formas de tratamiento de la “enfermedad”. Las relaciones de poder se construyen en el eje que cruza el saber y el poder. Están interconectadas de manera que permiten comprender cómo es que las contingencias históricas obedecen a una serie de relacionamientos particulares que, de una

u otra manera, exceden el azar y se van construyendo en virtud de la voluntad de saber y de poder que se concreta en los sujetos.

Pero así como Foucault observa que de la voluntad de los sujetos surge una cierta manera de saber y de poder, apunta que tanto saber cómo poder constituyen a los sujetos como lo que son, esto quiere decir, que el análisis elaborado desde las relaciones de poder tiene como núcleo fundamental la constitución misma de los sujetos como seres históricos relacionados con lo que saben y hacen; de esa manera, no hay en Foucault una teoría del poder, sino el desarrollo de una analítica de las formas en las que el poder se ejerce y constituye a los sujetos tal cuales son. Entonces, la apuesta foucauldiana, en términos metodológicos, no apuesta por la consolidación de una teoría que pretenda adentrarse en los presupuestos epistemológicos de una razón, sino que pretende ver cómo se forman esos presupuestos y cómo ellos se vuelven el campo de unas determinadas prácticas, de unas formas de construcción de los sujetos, que terminan dando lugar a experiencias y estilos de vida. Así como el poder se ejerce de acuerdo a un conjunto de relaciones, Foucault (2009b) señala lo siguiente para que veamos cómo piensa el poder de una forma relacional:

En resumen, lo que podemos encontrar en el libro II de *El capital* es, en primer lugar, que no existe un poder, sino varios poderes. Poderes quiere decir formas de dominación, de sujeción, que funcionan localmente, por ejemplo, en el taller, en el ejército, en una propiedad de tipo esclavista o en una propiedad donde hay relaciones serviles. Todas estas son formas locales, regionales de poder, que tienen su propio modo de funcionamiento, su procedimiento y su técnica. Todas estas formas de poder son heterogéneas. Así pues, no debemos hablar del poder si queremos hacer un análisis del poder, sino que debemos hablar de los poderes e intentar localizarlos en su especificidad histórica y geográfica [...] Una sociedad no es un cuerpo unitario en el que se ejerza un poder y solamente uno, sino que en realidad es una yuxtaposición, un enlace, una coordinación y también una jerarquía de diferentes poderes, que sin embargo persisten en su especificidad (p. 892-893).

Según estas indicaciones, el poder no emana de forma jerárquica desde un árbol y tampoco se localiza en un solo lugar; por el contrario, se expande como una red, cruzando muchos escenarios, muchos complejos de relaciones. Encontramos relaciones de poder en

casi todas las prácticas diarias a las que somos sometidos: cuando vamos al aula de clase, cuando vamos al ejército, cuando estamos en casa, estamos inmiscuidos en escenarios de poder que nos cruzan de manera fundamental y terminan por determinar la forma en la que nos comportamos. Pero hay algo fundamental en términos metodológicos en la cita anterior, y es que el comportamiento de las relaciones de poder es siempre local; lo que Foucault encuentra en Marx es el desarrollo de un análisis de las condiciones materiales del poder, que sólo pueden verse representadas si se concentran en prácticas locales, en cuestiones medibles que no pertenecen al desarrollo de una estructura mental. Esa postura de un análisis local y determinado en las prácticas, permite que el objeto de estudio deje de estar determinado por una posición naturalizada y ayuda a que los análisis sean determinados por la experiencia misma de los sujetos, en los ámbitos determinados de la práctica misma.

En ese sentido la apuesta metodológica, que aquí se construye, apunta al desarrollo de un análisis de las prácticas concretas en tres niveles de la experiencia, tal y como lo diría Foucault en sus últimos cursos. Es por eso que, el tema del orden del discurso, se concentra en ver cómo es que se producen unas determinadas formas de conocimiento que terminan por formar la experiencia válida de un sujeto. Por otro lado, el análisis de las prácticas en el nivel de la racionalidad, de las relaciones de poder, hacen posible que un sujeto sea determinado por una serie de formas de coacción que terminan por hacerlo quien es, por producirlo de acuerdo a unos campos de validez y a unas experiencias de conocimiento específicas; aquí es bueno recordar que todos los análisis son de carácter local y que es de esa manera como se puede dar cuenta del desarrollo de estrategias que producen desde relaciones sencillas, hasta complejos aparatos como el Estado. Finalmente, el último nivel de análisis, del que se hablará más adelante, es el que corresponde a la idea de cómo se constituyen los sujetos, o lo que Foucault llamaría las prácticas de subjetivación.

1.2.3 La subjetivación del sujeto

Estas consideraciones metodológicas no pueden cerrarse sin señalar algunas cuestiones sobre las últimas apreciaciones que Foucault desarrolla al final de su obra. Si bien Foucault jamás abandonó una analítica del poder en general, sí logró construir variables en torno al

desarrollo de ese mismo ejercicio. Así construyó una serie de apuestas metodológicas entre las que se encuentra la Arqueología, la Genealogía, la analítica de la gubernamentalidad; todo este aparataje, grande de por sí, permite pensar una serie de cuestiones interesantes, pero estaría incompleto si no incluimos las reflexiones que este pensador francés realizó al final de su vida. Los cursos de 1980 a 1984, dan muestras claras de cómo articular las discusiones metodológicas en un conjunto de problemas, que más allá de aparecer como unívocas, permiten la constitución de un campo de problemas de estudio. El mismo filósofo señaló que su interés no era el de pensar por separado cuestiones como el poder, la verdad, el sujeto, la normalización o la prisión, sino que, como tuvimos oportunidad de señalar arriba, la intención es pensar la trama de relaciones que tienen lugar cuando se cruzan tres problemas a saber: el sujeto, la verdad y el poder.

Pero estos elementos no son excluyentes en el ejercicio de trabajo de Foucault; por el contrario, es necesario remarcar que son ejercicios que se constituyen como un escenario de análisis en el que se despliegan las posibilidades de un aparataje de análisis crítico. Es decir que, de estos elementos, que preocuparon al pensador en situaciones específicas, merecen un tratamiento complejo de relacionamiento que no se puede ver determinado, ni cercado por una visión unitaria. De esa manera, es posible sostener que el proceso de constitución de la analítica de Foucault debe estar pensado desde el registro de esas tres preocupaciones; así lo señala, haciendo alusión a su propia obra, en una entrevista concedida a Gilles Barbedette en 1981:

Hay tres dominios de genealogías posibles. Ante todo, una ontología histórica de nosotros mismos en nuestras relaciones con la verdad, que nos permite constituirnos como sujetos de conocimiento; a continuación, una ontología histórica de nosotros mismos en nuestras relaciones con un campo de poder, donde nos constituimos como sujetos que actúan sobre los otros, y por último, una ontología histórica de nuestras relaciones con la moral que nos permite constituirnos como agentes éticos... Por lo tanto, hay tres ejes posibles para una genealogía. Los tres estaban presentes, aun de manera un poco confusa, en la Historia de la locura. Estudie el eje de la verdad en El nacimiento de la clínica y la Arqueología del saber. Desarrollé el eje del poder en Vigilar y castigar y el eje de la moral en la Historia de la sexualidad (Foucault, 2013a; pp. 135-136).

Foucault concibe su propuesta como un desarrollo que gira sobre esos tres ejes y eso no lo podemos perder de vista; primero, porque no lo podemos presentar como un autor que reemplaza los modos de análisis y, segundo, porque no podemos ver una ruptura entre cada uno de estos modos. De manera precisa, lo que intenta el autor es desarrollar un ejercicio de trabajo que le permita ir rastreando los problemas de lo que llama una “ontología histórica” del sujeto actual, es decir, una forma de análisis que permita entender cómo es que nos hemos llegado a constituir como lo que somos, cómo es que el desarrollo de unas prácticas particulares ha desembocado en lo que hoy reconocemos como un sujeto.

De esa manera, el problema de la constitución del sujeto juega un papel determinante en la forma en que el filósofo francés plantea toda su obra. Lo que se conoce en algunos círculos como el problema de la subjetivación, tiene que ver con el análisis de todos los aspectos en los que Foucault llega a consolidar como problemáticos y cruciales para el entendimiento de la actualidad. Preguntarse cómo se produce un sujeto es un cambio radical en la forma de entender todo análisis de lo problemático, de manera que pensar esa experiencia requiere de un despliegue importante que no puede ser visto desde una sola cara.

Al entender ese marco de cuestiones podemos empezar a vislumbrar qué se entiende finalmente por subjetivación. Es el proceso por el cual un sujeto llega a ser lo que es; en otras palabras, el conjunto y despliegue de técnicas de saber y poder mediante las cuales un sujeto es producido. Como ya dijimos anteriormente, las técnicas y prácticas siempre están localizadas y responden al desarrollo de un conjunto plural de situaciones y condiciones específicas. Esto quiere decir que no es fácil determinar el modo en que se producen unos determinados modos de ser, o unos sujetos particulares, sino que se requiere de un trabajo cuidadoso y minucioso que tenga como propósito escudriñar y comprender la forma como se entablan las relaciones entre el saber y el poder en esas determinadas circunstancias locales.

Al reconocer esa dinámica en la cual se producen los sujetos mediante el cruce entre unas técnicas de saber y unos ejercicios de poder, es posible ver que esa cuestión del sujeto no sólo se considera como una vertiente más del análisis, sino que la producción de los

sujetos depende de consideraciones éticas y morales, circunscritas a modos de vida específicos, consolidados a partir del desarrollo de un conjunto de prácticas históricas que se pueden estudiar a través de una revisión minuciosa de documentos legislativos y pedagógicos¹⁷. Las prácticas de subjetivación, entonces, son todo ese conjunto de prácticas que hacen que un sujeto sea constituido como tal, por ejemplo: las prácticas que se gestan en el aula producen dos tipos de sujetos de acuerdo al relacionamiento de una serie de prácticas; maestro y estudiante son formas de subjetivación en las que se asumen posiciones naturalizadas, obedeciendo a una serie de relaciones de saber-poder que determinan de modo singular las formas de conducirse, de uno y de otro.

Así, Foucault se ocupa en sus últimos años del problema de cómo se constituyen estas prácticas de configuración de sí que conforman a los sujetos de un modo particular. En ese sentido, se dedicó al análisis de las prácticas de sí como escenarios donde se constituía un sujeto moral. Al final de su obra, se dedicó al desarrollo de una ontología histórica de las técnicas o prácticas de sí que, sin más ni más, hacen referencia a las diferentes prácticas a las cuales recurre un individuo, para convertirse a sí mismo en un sujeto.

En términos metodológicos, el análisis de las prácticas de subjetivación requiere de mirar en detalle aquellas prácticas que transforman las concepciones morales y las prácticas éticas que un sujeto tiene sin perder de vista, por supuesto, la influencia de las racionalidades gubernamentales de la producción de conocimiento sobre un campo específico, y cómo esa producción termina por delimitar al sujeto como tal. Pues, como el mismo Foucault lo señala, el problema es entender cómo hemos llegado a ser lo que somos; una tarea que, definitivamente, no es fácil ni se puede trivializar.

¹⁷ Para esto se trabajaron Documentos de acreditación de calidad y desarrollo de las Escuelas Normales Superiores. Ley 115 de 1994. Decreto 4790. 2008.

CAPÍTULO DOS

LAS E.N.S. Y SU RECONFIGURACIÓN A PARTIR DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS

Este capítulo estará dividido en dos partes: en la primera se realizará exposición de la emergencia histórica de las Escuelas Normales en 1821 con el fin de entender las implicaciones que se desplegaron al ser una institución que nace en el lugar de enunciación y en el proceso de consolidación de la República. En un segundo momento, se tratará de ver qué pasa con las Escuelas Normales tras la emergencia del liberalismo como una forma de gobierno efectiva en el territorio nacional; eso implica pensar una serie de entramados complejos, que tienen como base la profunda tensión que hay entre el ejercicio del poder y el desarrollo de las ideas de gobierno en un país como el nuestro. Finalmente, la idea de este capítulo es abrir la secuencia al capítulo final donde se busca detallar cómo se configuran las ENS en los últimos 40 años de la historia reciente, y cómo las reformas y la institucionalización del proceso de enseñanza en las mismas tiene como base fundamental la instauración de políticas de calidad que operan bajo un sesgo gubernamental definido.

El propósito del capítulo es exponer una serie de contenidos históricos en virtud de un recuento que ayude a responder a la pregunta ¿Cómo las políticas educativas emanadas por el Ministerio de Educación desde los años 90, han incidido en la reconfiguración de las Escuelas Normales Superiores? Para poder responder a este interrogante se trabaja con algunos historiadores de la educación, como Olga Lucía Zuluaga (1984), Alberto Echeverri (2003) y Martha Cecilia Herrera (2003) quienes registran la formación de los docentes¹⁸

¹⁸Anteriormente, en la época colonial, se ejercía el magisterio por las órdenes religiosas a nivel privado, el cura doctrinero, y finalizando el periodo (segunda mitad del siglo XVIII) surgen los «sujetos públicos» o maestros de primeras letras, como los denominan Jorge Orlando Castro y Carlos Noguera, En: *Historia de*

desde el ingreso al país del método lancasteriano o de enseñanza mutua, en 1821, en el cual los maestros aprendían en el mismo salón de clase donde se enseñaba a los niños; su finalidad, según Olga Lucía Zuluaga (1984), era moralizar las clases pobres de la sociedad, inspirando a los niños «sentimientos favorables a la virtud» y habituándolos a la «subordinación i al freno» (p. 57). Además, se hará uso del vocabulario de Foucault para ver cómo, aquello que él llama *racionalidades gubernamentales*, está a la base y opera unas transformaciones en el ámbito de las instituciones educativas. Como ya se señaló, si bien no se puede realizar un ejercicio histórico exhaustivo, si se hará uso de algunos archivos como revistas pedagógicas, documentos elaborados por las Escuelas Normales Superiores y documentos legislativos que permitan realizar un análisis de lo que se busca en esta investigación. También se hace uso de estudios o investigaciones los cuales otorgan la oportunidad de tratar de tejer ese sentido que hace que las ENS se transformen y vayan reformulándose hasta la actualidad. De esa manera, la tarea de esta investigación no es la del historiador que revisa las fuentes, sino la del *maestro crítico* que intenta pensar su actualidad en virtud de la materialidad histórica que lo precede. Esto con el fin de que las reflexiones sobre el *saber pedagógico* tengan en cuenta el desarrollo de diversos ámbitos que exceden lo meramente disciplinar.

La emergencia de las ENS en Colombia en 1821, arroja una serie de datos y de situaciones que permite pensar su función dentro del marco de relaciones de poder específicas; asimismo, permite ubicar el desarrollo de estas instituciones en relación con un conjunto de racionalidades específicas que, de una u otra manera, van configurando lo que hoy son dichas instituciones de educación. Esa es la intención de este capítulo en el que se pretende desarrollar una especie de “barrido histórico” con el fin de ver el desarrollo de las ENS, no para contar cómo se han ido formando y bajo qué reformas han logrado ser lo que son, sino que se intentará revisar cuál es el entramado de relaciones de poder que se juegan bajo esas reformas y ese avance, que no resulta del todo lineal.

Recorrer el punto de emergencia de las ENS en Colombia implica, necesariamente, hacer un trabajo de archivo; si bien el propósito de esta investigación no es explicar la

la Educación en Bogotá, Bogotá: IDEP, 2002, pero no existían instituciones educativas encargadas de su formación.

emergencia de este fenómeno educativo desde finales del siglo XVIII, sí se pretenden anotar algunas consideraciones históricas sobre los problemas que la instauración de estas instituciones trae al escenario de lo que Saldarriaga (2003) llama la construcción del *saber pedagógico*, como se señala en el primer capítulo.

Las ENS emergen como un proyecto de consolidación de la República, es decir, están inscritas como un aparato que se hace funcional para el desarrollo de las estructuras propias del proyecto de conformación de los Estados nacionales del siglo XIX; dicha consolidación tiene lugar con la reforma impulsada por Santander en el 1821, cuyo propósito —como lo señala Zuluaga (1999)—, es el de “difundir” el conocimiento. En ese orden de ideas, las ENS nacen con un propósito y un horizonte particular, de manera que su orientación depende de una idea de República que carga a costas una idea particular de ciudadanía. Es decir, no se trata de consolidar un saber pedagógico como acción liberadora, sino de comprometer el accionar de los ciudadanos al desarrollo de la nación como proyecto.

2.1. LA CONFIGURACIÓN DE LAS ESCUELAS NORMALES: 1821-1846

Zuluaga (1996a), en el texto sobre “Las Escuelas Normales en Colombia”, expresa que:

La primera configuración de la idea de las Escuelas Normales proviene de la reforma elaborada por Francisco de Paula Santander en 1821, quien encargó a Sebastián Mora y Pedro Commetant de instaurar las Escuelas Normales, como centros multiplicadores de formadores. Allí lo que subyace es el horizonte de formación de ciudadanos que sostengan y mantengan la idea de una nación que empieza a aparecer. El éxito de batallas de independencia y el afán por hacer del territorio nacional un escenario para consolidar la idea de una nación, se convirtieron en el esquema de formación estructural del Estado. La idea de que hasta que no se formase a los indios y los campesinos, con respecto a un determinado modelo cultural, sería el motor de una serie de discusiones que tienen como eje central la formación de ciudadanos. Así, ¿de qué tipo de formación se está hablando en este punto y qué papel juegan las EN en dicho proceso? Para los dirigentes de la naciente República era claro que el territorio necesitaba de ciudadanos, debidamente formados, que acatarán la ley con el fin de que este territorio se convirtiese

en un proyecto de carácter nacional y unitario, que respetará la ley y se consolidará alrededor de una idea particular de identidad. (p. 263-278).

De esa manera, Santander proclamó el desarrollo de las EN con el propósito de extender conocimientos básicos para el desarrollo de la ciudadanía y la extensión de dichos elementos, como sustento fundamental para el impulso de una idea que ha sido centro de luchas y enfrentamientos en el ejercicio del poder en el país: la idea de un republicanismo liberal, que sólo se puede consolidar con el avance de una idea de sociedad civil marcada y definida por cierto grado de ilustración. Asimismo, la idea de Santander tomaba fuerza como decisión que le apostaba a desmontar el catecismo impuesto por la Iglesia al tener en sus manos la instrucción y la enseñanza. Esa pugna entre horizontes de comprensión de la formación de maestros es parte sustancial de la historia de las E.N. en Colombia y del sistema educativo en general, en el país.

Configurar una idea de nación al estilo que proclamaba Santander necesitaba de un aprendizaje básico en lectura y escritura, que les permitiera el desarrollo de prácticas que dieran como resultado el conocimiento de las leyes. No se pretendía que los ciudadanos fueran un conjunto de letrados que pudiesen producir nuevos conocimientos para el avance de la ciencia y la cultura, sino que se necesitaban ciudadanos “capaces” de comprender la ley y, sobretodo, de acatarla según correspondían los mandatos mismos de la República. De ahí surge la idea de una educación pública que cumpla con el requisito de difusión de estos conocimientos básicos. Si se mira desde la perspectiva foucauldiana, las reformas emprendidas por Santander están inscritas bajo un horizonte de racionalidad gubernamental que puede llamarse *liberal*; si bien se pretendía instruir a los ciudadanos en saberes básicos como la escritura o la lectura, la finalidad de esa instrucción no era otra que su acoplamiento a un Estado rector de las voluntades y de la vida social que se sostenía bajo los preceptos de libertad y orden. Sin embargo, esta idea puede ser ampliamente cuestionada, algo que se intentará hacer un poco más adelante.

Leer y escribir se convirtió en prácticas de gobierno y control de la sociedad, al menos en la forma como fueron pensadas durante los primeros años de la República (Zuluaga, 1996a, p. 265). Dichas prácticas resultaban convertirse en formas de

reproducción de la idea de nación que se venía configurando. El acceso a los derechos civiles, y la garantía de su cumplimiento, se lograba cuando el ciudadano se reconocía a sí mismo como perteneciente a un territorio que le otorgaba y le permitía vivir bajo los preceptos de unos derechos pensados para dar orden a la vida social. Así, por ejemplo, en el gobierno de Tomás Cipriano de Mosquera, la instauración de las EN tenía la tarea especial de separar la esfera pública de la privada, algo que sólo podría ser posible quitándole el monopolio de la educación a la Iglesia; de esa manera, la emergencia de las EN tiene que ver con procurar la extensión y la consolidación de las ideas principales del republicanismo bajo el horizonte de construcción de una idea de nación.

Ya en 1824 Santander impulsa la redacción de un *Manual de instrucción del catequismo*, con el fin de subsumir el poder de la iglesia al poder de las leyes del Estado; por supuesto, no se trataba de generar una separación entre los dos entes, sino de crear un estado de obediencia a la ley en el que los ciudadanos se reconocieran plenamente como acreedores de derechos civiles. Sin embargo, esa misma idea de Estado sigue siendo regida bajo los dictámenes de la ley divina, en la medida en que la nascente República no podía deshacerse de años y años de evangelización que calaban en lo profundo a los habitantes del territorio. Así, por ejemplo, se abre todo un debate sobre lo que había que enseñar en esta época de configuración:

La enseñanza de Jeremías Bentham y la difusión de la moral utilitarista fue el acontecimiento que generó, a lo largo del siglo XIX, enconadas discusiones acerca de la relación entre la religión, la moral y la enseñanza. Desde 1825 Santander ordenó utilizar las obras de Bentham y un año más tarde el Decreto 3 de octubre de 1826, adoptó como texto obligatorio la obra de este autor para enseñar los principios de legislación civil y penal (Zuluaga, 1999, p. 269).

Así mismo, el proceso de consolidación de la educación pública se preguntaba por el método más eficaz de producción de instrucción. Las ideas de Lancaster, conocidas por Bolívar y Santander, fueron uno de los pilares de constitución de las EN, pues allí se jugaba sobre un doble movimiento de eficacia y economía administrativa. El método lancasteriano, que tuvo una amplia acogida en el modelo inglés, se convirtió en la primera apuesta de carácter formal para suplir la ausencia de maestros en la nación; en su

aplicación se pensaba en la formulación de las ideas de repetición y obediencia, sustanciales para el desarrollo de la ciudadanía, propósito formal del proceso de aprendizaje. Así lo señala Zuluaga (1999):

El mecanismo soporte del sistema de enseñanza mutua para enseñar y aprender es la repetición. Los niños divididos en clases de acuerdo a su "capacidad o aprovechamiento", bajo las órdenes de los monitores y los progresivos ejercicios de imitación de los cuadros, logran el conocimiento; mirando al modelo y repitiendo. El Manual, indicaba que si se mantenía la estricta aplicación del método "bastaría aún un grado moderado de saber", por parte del maestro, para dar la instrucción a los niños (p. 274).

Ese modelo lograría los cometidos que los gobernantes perseguían, pues no sólo suplía la falta de maestros de manera eficaz, sino que aportaba a la idea de obediencia tan necesaria para acogerse a los dictados de la ley proclamados por la Constitución de 1821. En ese marco de posibilidades el estricto carácter de la educación contenía un doble juego de estructura: reproducción y repetición. Los maestros, en lugar de ser pensados como agentes de la sociedad, se convertían en funcionarios de una determinada idea de gobierno que era la promulgada por los dirigentes de la nación. Sin embargo, hacía 1826 el método Lancaster fue criticado por José María Triana, quien fue el encargado de revisar y trabajar en los objetivos y las formas de reproducción de las instrucciones en las EN; su crítica podría ser pensada como el antecedente más básico de la idea de calidad, así lo reseña Zuluaga:

Además, Triana preparó el *Manual del profesor primario* que contiene el método de enseñanza, reglas pestalozzianas para la enseñanza de la gramática y la aritmética y normas pedagógicas para el profesor de primaria. "El manual contiene a la vez los procedimientos de la enseñanza mutua, los nuevos métodos y la Pedagogía (Zuluaga, 1999, p. 277).

Este principio de enseñanza mutua era cuestionado por la tiranía de los tutores que iban más avanzados y por una cierta ineficacia en el proceso de apropiación de las ideas básicas y necesarias para enseñar, de manera que fue determinante e importante el impulso

de manuales claros y precisos que indicaran cómo formar estos maestros con el fin de que se desarrollara y se atacara de manera frontal el déficit producido por la carencia de aquellos en el territorio nacional.

Es de esa manera que un trabajo genealógico permite ir entendiendo cómo se configuran esas líneas de fuerza que constituyen la actualidad como un entramado de complejas relaciones de poder. En ese sentido tres cuestiones están cruzándose en las relaciones de poder del país: el poder de la Iglesia, el oficio del maestro y la configuración de una idea de Estado. Estos elementos estarán presentes en esta primera parte del análisis, pero sin duda seguirán rondando en la medida en que son cruces de fuerzas que tensionan las prácticas de saber y de poder de la actualidad.

Entonces, hasta este punto, hay dos elementos que las reformas de Santander traen y permiten pensar esa emergencia de las Escuelas Normales en el país. Por un lado, la necesidad de formar un conjunto de ciudadanos obedientes de la ley; por el otro, la necesaria difusión de ciertas herramientas básicas como la lectura y la escritura a partir de la consolidación de un cuerpo de maestros, quienes eran los responsables de la “difusión de conocimientos rudimentarios”, como lo señala Zuluaga (1996b). En este proceso, se puede ver cómo se constituye un ejercicio de desarrollo del sujeto que se sustenta por la idea de un modo particular en la forma de gobierno. Es decir, vuelve a operar el registro de lo que Foucault llama “racionalidad gubernamental”.

Por lo tanto, el primer reparo que se puede plantear es el de esa tensión entre el republicanismo liberal impulsado por Santander y el centralismo, casi imperial, impulsado por Bolívar. Mientras el primero consideraba factible el desarrollo de un modelo de sociedad a partir del ejercicio pleno de los derechos civiles que, por supuesto, se lograba a través de la educación, el otro, Bolívar, creía en una cierta idea de inmadurez política por parte de la ciudadanía que los alejaba de la construcción de una república sólida. Si bien esta tensión puede resultar algo fuera del contexto en el proceso de configuración de las EN, es importante ver que éstas aparecieron como aparatos para la construcción de una cierta “madurez política”. En esa medida, se cristaliza la misma exigencia que solicitaba Bolívar: superar la inmadurez de la población para construir una República. Entonces, si se ve detenidamente la emergencia de las EN, tiene como lugar de enunciación el desarrollo

de una superación de un supuesto estado de inmadurez, de manera que la racionalidad gubernamental bajo la que operan es la de la conformación de la República mediante el desarrollo de una idea unilateral de obediencia. Ni Santander, ni Bolívar, considerarían que una población se pudiese guiar sin la configuración moral y civil de la escuela, así como tampoco se pudiese concretar sin la configuración moral de los sujetos desde su desarrollo privado, que estaría en manos de la Iglesia (Saldarriaga, 1987-2002, p. 287)

Por otra parte, es importante aclarar que no es posible identificar, al menos sin una revisión minuciosa, si el proceso de consolidación de la República estaría inscrito dentro de una racionalidad liberal, o aún estaría prendida de una cierta idea de gobierno como ejercicio pastoral. Pues parece que esa idea de superar la inmadurez política mediante una especie de “guía” está entre los dos modos de gobierno, es decir, entre la pastoral cristiana, que veía a los sujetos como súbditos que debían rendir obediencia al Rey, y la idea liberal de rendir obediencia a la “ley”, siempre y cuando esta garantizara unas libertades individuales que se tornarían imprescriptibles. Entonces la pregunta sería: ¿Cómo en las formas de gobierno se construyen esas variables y se va ajustando la práctica a una forma de racionalidad que determina los modos de hacer de la vida diaria? Si se ve, hay un conjunto de interesantes preguntas en este punto, que no pueden responderse en esta investigación, pero que sí se podrían problematizar con el fin de abrir nuevos senderos de investigación.

Estas problematizaciones —que nacen de la emergencia de las EN, en el momento de constitución de la República—, permiten ver cómo lo que hay debajo de la estructuración de las EN es el desarrollo de una “gubernamentalización del Estado”, como lo señala el profesor Castro-Gómez con respecto al trabajo de Foucault:

una analítica de la gubernamentalidad no parte de la unidad del Estado sino de una multiplicidad de prácticas dotadas de racionalidades particulares. En este sentido, la analítica se ocupará de mostrar cómo, en algún momento específico de la historia (Foucault dirá que entre los siglos XVI-XVIII), el Estado surge como la *objetivación* de una serie de prácticas gubernamentales, de manera análoga a como la locura y la sexualidad surgieron a partir de una serie de prácticas médicas y disciplinarias (Castro-Gómez, 2010, p. 45).

Si revisamos con detalle el argumento, la idea que se pretende exponer es que las EN nacen justo en el momento cuando la idea de unificar las prácticas de gobierno se concentra en la formación de un Estado; recurriendo a las palabras de Castro-Gómez, surge como una *objetivación* de una serie de prácticas gubernamentales; construir una República consiste en transformar las prácticas de la vida social bajo un horizonte bien particular, en el que éstas se convierten en acciones de control de la vida social. Es importante entonces señalar que las EN nacen como instrumentos de control de la vida social y, sobre todo, como instituciones que pretenden transformar la relación que el ciudadano tiene con el Estado, con la ley y con la moral (Zuluaga, 1996b, p.265).

La instauración de las EN durante este primer periodo que puede llamarse de “configuración”, está profundamente ligada con la idea de construir un Estado, de manera que el desarrollo de estas instituciones no se puede pensar por separado a estas pretensiones. Esa articulación entre producción del conocimiento y producción de ciudadanos, funciona como el modo de objetivación de las prácticas de gobierno que responden a una racionalidad que, como se señaló, es difícil de discernir sin un trabajo más minucioso con el archivo histórico y que, sin mayor reparo, exige una investigación profunda. Sin embargo, para el propósito investigativo propuesto es importante rastrear que, como lo señala Zuluaga, la idea de un sistema público emerge junto con el proceso de consolidación de las EN, en ese conflictivo marco de prácticas de gobierno de la conformación de la República. En el texto “Las escuelas normales en Colombia” (durante las reformas de Francisco de Paula Santander y Mariano Ospina Rodríguez), Olga Lucía Zuluaga señala lo siguiente:

Las escuelas normales debían formar a los maestros para enseñar en las escuelas que se fundarían, al menos una en todas las ciudades, villas, parroquias y pueblos que tuviesen cien o más vecinos. En ellas, la educación impartida por el maestro sería la más generalmente difundida como que es la fuente de todos los demás conocimientos humanos (Zuluaga, 1996a, p. 266).

Como se presenta en párrafos anteriores, se trata de que las EN funcionaran como escenarios de reproducción de unos conocimientos rústicos y básicos para el desarrollo de

esos procesos de obediencia, insumo necesario para que el Estado pudiera operar conforme a la ley. Tras la instauración de la primera Constitución de 1821, el gobierno debía diseñar estamentos para regular y controlar a la población con el fin de que dichos instrumentos dieran paso a la consolidación de una nación productiva y respetuosa de la ley. Sin embargo, la situación de los conflictos internos, producidos por la diversidad geográfica y por el mapa geopolítico, llevaba a que la situación de expandir estos conocimientos fuera una tarea difícil. Uno de los principales, y de los más problemáticos debates que ha atravesado la historia de la nación, tiene que ver con la financiación de la instrucción pública; así, por ejemplo, lo señala Zuluaga:

Para sostener las escuelas de primeras letras, se debía hacer uso en primer lugar, de las fundaciones o rentas a su favor, de los sobrantes de propios y donde no hubiese estos recursos la pagarían "los vecinos", aportando mensualmente cierta suma proporcional a sus capacidades. Entre las dificultades para el establecimiento de las Escuelas de primeras letras, la mayor sería "la pobreza de los padres de familia de algunos pueblos", que carecían de "medios para dotar al maestro". Entre el Estado y la familia, debía cumplirse la obligación de darla educación a los ciudadanos (Zuluaga, 1996a, p. 267).

De esa manera se observa cómo el proceso de consolidación de las EN, ha estado determinado por las dificultades para su sostenimiento, aun cuando las pretensiones de instauración son visiblemente importantes dentro de un proyecto político. En ese sentido, el oficio del maestro empieza a jugar un rol determinante en el desarrollo de la experiencia política y ética, pues no sólo se constituye como un elemento esencial para la instrucción y la moralización, sino que cambia el marco de relaciones en los territorios, en la medida en que el maestro se convierte en un eje de relaciones determinantes para la vida social. Aquí vale la pena señalar que ese problema del sostenimiento de la instrucción y la educación pública ha sido uno de los factores determinantes en la historia de la nación y que la idea de una nación sin educación pública sigue siendo excesivamente problemático, aun cuando en teoría se reconozca como un elemento esencial para el desarrollo de la idea de Estado.

Resumiendo, este periodo de configuración inicial de las ENS está marcado entonces, por tres cuestiones fundamentales: en primera medida por el desarrollo y el fuerte vínculo entre la idea de una construcción de la Nación, como una idea que necesitaba de la

instauración de un Estado donde sus habitantes se reconociesen plenamente como ciudadanos obedientes de la ley. En segunda medida, un proceso de lucha contra la idea de una nación regida por los preceptos de la Iglesia y la moral cristiana y, finalmente, un profundo debate sobre las formas de gobierno y el choque de trenes que la instauración de un modelo republicano traía consigo para el desarrollo de la vida nacional.

2.2. INSTITUCIONALIZACIÓN Y PROFESIONALIZACIÓN DE LAS ENS: UNA HISTORIA DE AVATARES

El primer momento a tener en cuenta para continuar con este esbozo genealógico sobre las ENS, tiene que ser el de crítica al modelo Lancasteriano por parte de José María Triana. En el texto: "Entre Lancaster y Pestalozzi: los manuales para la formación de maestros en Colombia, 1822-1868", Olga Lucía Zuluaga (2001) hace un interesante análisis sobre lo que significó y los problemas que trajo esta consolidación crítica del modelo lancasteriano; también la apropiación de las ideas de Pestalozzi para pensar tanto el oficio del maestro, como el régimen de enunciación de la práctica pedagógica. Así, señala que:

Con la reforma de Triana, el maestro podría componer, moldear y redactar los contenidos de la enseñanza, según el método. El planteamiento, sencillo en apariencia, representó una mutación en la práctica pedagógica. De este modo, se obtuvo la participación directa del maestro en el diseño y preparación de los contenidos de la enseñanza. He ahí uno de los postulados fundamentales de la pedagogía moderna: el encuentro entre el saber y el método sólo está en condiciones de propiciarlo el maestro (Zuluaga, 2001, pp. 43-44).

En ese sentido, la reforma a los manuales elaborada por Triana llevaba al desarrollo de un cambio en el quehacer del maestro, configurado por su desempeño activo en la práctica del saber, en su relación con el método introducido como un escenario de disputa donde se juega el mismo quehacer. Asimismo, las reformas supusieron un ejercicio de institucionalización y de consolidación de una práctica de profesionalización del maestro; (haciendo ejercicio de su poder a través de la gubernamentalidad), como es presentado en el aparte anterior; no sólo se trataba de ejercer un trabajo de reproducción de unos

conocimientos rústicos y de añadir la enseñanza de un método para la reproducción del saber, sino que ahora se trataba de formar a los maestros en su quehacer mediante la reflexión del sentido que tenía la tarea misma de enseñar. Se trataba de hacer que la máquina reproductora pensada por Lancaster fuese transformada por un escenario donde el saber se extendiera de modo profesionalizado; en ese sentido, la formación y el oficio de los maestros variaba en cuanto a técnicas y finalidades.

El manual de enseñanza mutua, redactado en 1845 por Triana, ayudaba a que la legislación municipal que se había proscrito durante este periodo contribuyera a pensar ese ejercicio de pensamiento sobre el oficio del maestro. De esa manera, se lograba ver cómo las ideas de Pestalozzi abrían campo a un escenario de desarrollo de sentido del enseñar y, sobretodo, ofrecían una guía de profesionalización de lo que representaba ese ejercicio mismo. Sin embargo, como lo señala Zuluaga (1999), es importante revisar que esos procesos no son suficientes.

De este modo, la Escuela Normal introdujo en la escuela primaria nociones, métodos y prácticas. Por esta vía, en tanto que institución formadora de maestros, logró articularse a la transformación de la práctica pedagógica. Las reformas educativas por sí mismas no introducen cambios en las prácticas pedagógicas; se requiere el concurso de las instituciones (con la Escuela Normal a la cabeza), los saberes (en este caso los pedagógicos) y las voluntades (de los maestros especialmente) aunados al entramado social de la escuela (p. 45).

Zuluaga señala entonces que es importante pensar el desarrollo de las prácticas pedagógicas en lo que podemos llamar un proceso conjunto de institucionalización, algo que el *Manual* de Triana y las legislaciones iban articulando de modo específico en la década de 1840. Sin embargo, la debilidad misma de un proceso de constitución política en la República, traería consigo una serie de vicisitudes problemáticas en las que el saber pedagógico de inspiración pestalozziana quedaría reducido por los intereses de cierto desequilibrio institucional. Pensando en el problema que le atañe a esta investigación, se ve que el impulso generado por las reformas de Triana le apostó al desarrollo de una fuerte institucionalización de las ENS y el desarrollo de un aparataje de reflexión sobre el saber pedagógico en sí mismo; algo que se podría afirmar sigue estando inspirado en la idea de

una constitución de la República mediante el desarrollo de un ciudadano respetuoso de los derechos civiles y de la ley. Lo que opera sobre ese discurso institucional es el desarrollo de un escenario sólido que permita ordenar y calcular el desarrollo de la ciudadanía.

En el curso “Seguridad, territorio y población”, Foucault (2006a) señalaba que los principios fundamentales de la constitución de los Estados modernos en Europa se organizaban de conformidad con una idea particular de unidad. Dicha idea era desarrollada por la estructuración de un saber peculiar que medía las probabilidades de uso y definía, con cierto rigor, las posibilidades de efectividad; el Estado moderno, según la perspectiva de Foucault, emergió de la mano de un régimen de saber ordenado por la estadística, tanto así, que dicho saber se fue configurando en un saber específico sobre el Estado. Así lo señala Foucault (2006a),

El Estado es, por lo tanto, principio de inteligibilidad de lo que es, pero también de lo que debe ser. Y solo se entiende lo que es como Estado para lograr más acabadamente dar existencia real al Estado. Principio de inteligibilidad y objetivo estratégico: a mi parecer, esto propone su marco a la razón gubernamental que se denominaba precisamente razón de Estado. Me refiero que el Estado es en esencia y ante todo la idea reguladora de esa forma de pensamiento, de reflexión, de cálculo y de intervención que se denomina política. La política como *mathesis*, como forma racional del arte de gobernar (p. 329).

Si se hace una interrupción se verá cómo el horizonte de comprensión, en el que se mueve el ejercicio de conformación de la república, es el de este juego de cálculo, análisis e intervención; en ese sentido se puede formular que lo que existe en estos primeros años de configuración de la República es una especie de objetivación del arte de gobierno, en conformidad con una idea particular del Estado como institución. Es decir, que el afán de institucionalización de las EN, no es un ejercicio accidental, o una ocurrencia dentro del marco de acción del ejercicio del gobierno, sino que es una estrategia que dará como resultado la conformación de la idea particular de Estado que se está empezando a desarrollar. Empieza, de una u otra manera, a extenderse esa idea de la *razón de Estado* como un escenario de cálculo e inteligibilidad de ciertas prácticas que deben estar

ordenadas de manera racional. El Estado se convierte en la condición de posibilidad de la vida, del gobierno de los otros, como lo señala Foucault en el texto que se acabó de ver.

Si se sigue con el derrotero histórico que se ha tratado de pensar, hay un punto de inflexión y de ruptura en la historia de las ENS: la instauración de la Misión Alemana que se adelantó entre 1871 y 1879; dicho ejercicio estuvo a la base de la difusión de una serie de marcos conceptuales dentro de los cuales se destaca la vuelta de Pestalozzi como uno de los ejes articuladores para el desarrollo de la instrucción pública. Como lo señala Ingrid Müller de Ceballos (1989) en su texto: “La primera organización de un sistema de Escuelas Normales en Colombia. Ubicación del Decreto orgánico de instrucción primaria de 1870, en una perspectiva internacional”¹⁹, son múltiples, variadas y complejas las causas que impulsaron esa relación binacional entre Alemania y Colombia, pues obedecen a una serie de factores tanto teóricos, como políticos y económicos.

De modo que se tratará de bosquejar la ubicación que está planteada en ese texto. En primera medida, las ideas pedagógicas de Pestalozzi, Fröbel y Herbart estaban en el ámbito de la circulación del saber, las cuales fueron elementos fundamentales para la transformación de los modelos pedagógicos que acompañaron el proceso de enseñanza mutua, iniciado con la instauración de las ENS en las reformas impulsadas por Santander. En segunda medida, las exportaciones de tabaco, oro, café y quina, de Colombia a Alemania, se convertían en un elemento fundamental para el desarrollo de la economía del país y, de manera simultánea, promovían el intercambio cultural entre ambos países. En tercera medida, la victoria de Alemania sobre Francia en 1870, era pensada por la prensa colombiana como causa del éxito del modelo de educación germano y en esa medida se constituía como un escenario de éxito (Müller de C., 1989, p. 1).

Si bien dichas características no serían las únicas para señalar la escogencia de la misión alemana, sí se convertían en un precedente que no se puede pasar por alto. Asimismo, Müller señala que las luchas emprendidas por Bismarck en el campo de lo cultural en Alemania, pueden pensarse como insumo a la hora de tratar de saber, de modo

¹⁹ Este trabajo es una parte del capítulo II del proyecto titulado “Estudio comparado de modelos de formación del profesorado de enseñanza secundaria: Colombia, Alemania, Estados Unidos, como fundamento para la creación de una cátedra de pedagogía comparada, en la Universidad Pedagógica Nacional”.

comparativo, el proceso de impulso que se concreta en la idea de los movimientos liberales en ambos países. La fuerte tradición alemana y la instalación de la Escuela prusiana, un pilar en la formación del mundo entero, se conformaban como elementos diferenciales que darían paso a la constitución de ese asesoramiento promulgado por los gobiernos que seguían en la tarea de constitución de la República. La misión tuvo como eje principal ofrecer la experiencia de la conformación de las Escuelas Normales como ejes centrales para el desarrollo de los estados que conformaban la República; así lo señalan Toro, Muñoz & Scharnholz (2014):

En 1870 llegaron al país nueve maestros alemanes, siete de ellos protestantes y dos católicos. El modelo alemán se escogió debido al sistema pedagógico pestalociano y también a la importancia central que estaba mostrando el sistema de enseñanza en la unificación del imperio alemán (p. 68).

Por lo tanto, conviene detenerse un poco en lo que esta cita presenta y dice. Como señalan los investigadores, hay dos elementos fundamentales que se pueden pensar: el primero, la importancia del saber que ofrecían las ideas de Pestalozzi. En el texto, *¿Pedagogía “tradicional” o pedagogía “moderna”? La apropiación de la pedagogía pestalozziana en Colombia, 1845-1930*, el profesor Oscar Saldarriaga realiza un interesante estudio sobre las implicaciones que tuvo el proceso de apropiación de las ideas de Pestalozzi en Colombia; en esa medida, se generan algunas cuestiones interesantes que pueden pensarse en el orden del saber pedagógico. Así por ejemplo señala lo siguiente:

Para una buena parte de los ideólogos liberales en América Latina, el método pestalozziano se presentó como el complemento práctico de la filosofía utilitarista de Jeremías Bentham y de la teoría del conocimiento de Destutt de Tracy -el sensualismo o del origen sensorial de las ideas-, cuyos tratados fueron utilizados como base del gran proyecto decimonónico de “modernización intelectual y moral” de la sociedad colombiana desde 1820 (Saldarriaga, 2010, p. 13).

Lo primero que se debe tener en cuenta es el complemento que jugaron las ideas del pedagogo suizo con la idea de una modernización moral e intelectual de los ciudadanos de la República; esto quiere decir que no se cuestionaba el propósito del ejercicio, sino que se evaluaba de manera frontal el problema del método de enseñanza. Si se buscaba una

modernización de la ciudadanía, la primera tarea era eliminar los métodos de enseñanza que siguieran considerando y viendo a los estudiantes de una manera tradicional que implicara modelos de coerción; por su parte, las ideas de Pestalozzi ayudaban a que la educación funcionara bajo dos principios de ordenamiento bien precisos: eficacia y actividad. Amparados en las ideas de Bentham los líderes liberales de la República buscaban, de una cierta manera, una forma efectiva de intervención y de práctica que transformara de manera definitiva las condiciones mismas de los crecientes ciudadanos. En ese papel los maestros jugaban un papel fundamental que estaba siendo orientado por las Escuelas Normales. No se trataba de que los ciudadanos aprendieran saberes rústicos, como leer y escribir —vistos como meras prácticas de acondicionamiento—, sino que ahora se trataba de guiarlos en conformidad con una moral que determinara lo bueno y lo malo según los efectos mismos que se producían de acuerdo a las acciones que realizaban.

Ese cambio en el enfoque marcó, de manera definitiva, el oficio del maestro dentro del desarrollo de las instituciones educativas pues, aunque no dejaba de estar orientado a la construcción de un proyecto republicano, sí estaba dirigido de una manera diferente en la que el propósito moral ya no se definía por el amparo de una moral cristiana. El método Pestalozziano constituía el desarrollo de un ordenamiento racional de las prácticas para que los estudiantes interiorizaran el modelo una sociedad racional regida por las acciones individuales, que deberían estar controladas por el ejercicio racional de la ley.

La moral utilitarista postulaba que el valor de los actos debía calcularse por sus efectos, por el resultado —ya placentero o útil, ya displacentero o dañino—, que las conductas individuales produjesen en la sociedad. Era una ética civil y pública, regida en últimas por la legislación civil y penal... Así, la pedagogía pestalozziana fue apropiada como símbolo político y como tecnología práctica para la formación de ese nuevo tipo de hombre moderno; observador del mundo, positivo, y en lo posible, laico. (Saldarriaga, 2010, p. 13).

Así como las ideas de Pestalozzi contribuyeron al desarrollo de esa formación del ciudadano como un observador del mundo positivo, también hay otro elemento que Toro, Muñoz & Scharnholz (2014) permiten pensar desde un análisis gubernamental. La experiencia de la escuela alemana resultaba interesante para los líderes liberales de la

República no sólo por la efectividad y la modernización de la moral, sino por el desarrollo de una idea de unificación de la nación. El éxito de la Escuela Prusiana fue el de unificar la nación alemana en conformidad con una idea racional de Estado, en la que los ciudadanos desarrollaron un sentido de identidad bien preciso, algo que se vio plenamente en la victoria de Alemania sobre Francia.

Pese a este intento organizado por la Misión Alemana, y por los impulsos de estos liberales, el poder de la Iglesia y de los conservadores logró, tras la guerra civil de 1876, acabar con el intento de un modelo pedagógico laico, libre y de carácter fundamentalmente público. Sin embargo, como lo señala el profesor Saldarriaga, tras este desmonte del proyecto, los conservadores católicos continuaron con el modelo de enseñanza de inspiración Pestalozziana, sobre todo por una razón fundamental y es que éstos no pretendían que la nación dejara de modernizarse, sino hacerse con el poder hegemónico para el desarrollo de una acumulación de capital que quedará concentrada en las élites de una oligarquía conservadora y, fundamentalmente, católica.

En este punto valdría la pena preguntar qué pasa con el análisis gubernamental, y abrir una serie de cuestionamientos que seguirán dándole forma al planteamiento que da sentido a esta investigación. Si se ve desde un punto de vista gubernamental, es decir, de la acción y del campo de condiciones de posibilidad para la conducción de unos y otros dentro de un territorio ¿cómo pensar esa paradoja —como la llama Saldarriaga— de una continuación en el uso del saber pedagógico? En primera medida, se podría señalar que independientemente de la categorización entre liberales y conservadores, entre utilitaristas y católicos, la racionalización de las prácticas de gobierno de ambos resulta de obedecer a una matriz de desempeño similar. Es por eso que se debe ver por qué —si observamos con detenimiento el ejercicio de poder en estos primeros años de constitución de la República— está orientado por la necesidad de hacer del país un país moderno, en el sentido de que este debe aparecer como un escenario que responda a una economía de mercado y genere una división del trabajo. Ese primer aspecto es reconocible tanto en los liberales, como en los conservadores, pues responde a la dinámica geopolítica del momento actual.

Por otro lado, el modo de concebir el conocimiento está ordenado por la pregunta por el método en el que éste se conforma. Así pues, la pregunta por cómo el conocimiento llega a conformarse estaba jugando de manera primordial en la forma de organización de la nación; no de gratis, los grandes debates se movían del campo de qué enseñar y de qué manera hacerlo. Ahí están de fondo los debates sobre las ideas de Destutt de Tracy, Bentham, Lancaster y Pestalozzi. Esto implica, necesariamente, que la cuestión del ordenamiento político pasa por una discusión profunda sobre cómo transmitir el conocimiento y qué tipo de conocimiento transmitir. De manera que los vínculos entre saber y poder quedan manifiestos en este ejercicio de consolidación de la idea de las EN; así, por ejemplo, resume Saldarriaga (2010) este profundo debate en la conformación de una idea de nación:

desde Descartes, pasando por Destutt de Tracy y llegando hasta Comte, el Método se concibe como exterior a la investigación, y puede traducirse en una sola regla: hacerse de un buen sistema de hábitos mentales. De allí se deriva la serie de técnicas y artes pedagógicas que buscan primero entrenar y formar las facultades “antes de lanzarlas a la experiencia”, pero a la vez defienden el valor de la “experiencia directa” del contacto y la observación de “los objetos” (p. 21).

Este debate que parece alejado de la cuestión gubernamental apunta a una serie de cuestiones interesantes, algo que el mismo Saldarriaga ha señalado al hacerse la pregunta por el Oficio del maestro. Lo primero que se puede señalar es que el debate sobre las formas de conocimiento es un debate amplio, complejo y en el que se consolida una determinada idea de nación. Si se ve bien, el debate que se abre con las ideas de Destutt de Tracy y de Bentham; es un debate por el papel mismo que juegan los ciudadanos en el marco de las acciones de gobierno. Esa idea de “hacerse un buen sistema de hábitos mentales”, queda articulada de manera directa con hacer de los ciudadanos engranajes de la máquina estatal, respetuosos de la ley y de la moral. Sin embargo, este proceso no se centra en la mera repetición de las indicaciones dadas por el maestro, sino que se abre toda una discusión en torno al desarrollo de las facultades mismas que le permiten al educando aprender a desarrollar. Es un poco el principio que Bentham plantea y es que cada sujeto sea capaz de ser un vigilante de sí mismo, que sea capaz de operar en sí mismo la ley para

que no necesite de alguien que esté regulando su accionar; así lo señala Foucault a propósito del modelo de prisión que se inspira en las ideas de Bentham:

No hay necesidad de armas, de violencias físicas, de coacciones materiales. Basta una mirada. Una mirada que vigile, y que cada uno, sintiéndola pesar sobre sí, termine por interiorizarla hasta el punto de vigilarse a sí mismo; cada uno ejercerá esta vigilancia sobre y contra sí mismo. ¡Fórmula maravillosa: un poder continuo y de un coste, en último término, ¡ridículo! Cuando Bentham considera que él lo ha conseguido, cree que es el huevo de Colón en el orden de la política, una fórmula exactamente inversa a la del poder monárquico. De hecho, en las técnicas de poder desarrolladas en la época moderna, la mirada ha tenido una importancia enorme, pero como ya he dicho, está lejos de ser la única ni siquiera la principal instrumentación puesta en práctica (Foucault, 1980, p.5).

En esta cita hay al menos dos cosas interesantes con las cuales se pueden pensar las implicaciones de la instauración de las EN y el desarrollo de un modelo que se ajusta al de la producción de ciudadanía. Asimismo, es posible pensar ese cruce de ideas que se juegan en la discusión sobre la producción de saber pedagógico, que están a la base del desarrollo de altos debates epistemológicos. En primera medida, el desarrollo de las ideas de Bentham y su importancia tiene que ver con el modo en que opera una racionalidad específica de poder; tras el desarrollo de su idea de la prisión y de una moral utilitarista lo que se expresa es un modo de poner en práctica el poder que se ajusta con la idea de un Estado ordenador de las voluntades mediante el ejercicio de la ley. El modelo de Bentham se ajusta a esa necesidad de conformación de la República en la medida en que consolida y conforma una idea específica de ciudadano obediente de la ley, capaz de ser el vigilante de sí mismo. Este modelo es trasladado a la escuela en la medida en que se piensa en formar ciudadanos que sean capaces, por sí mismos, de obedecer a la ley, de formar sus propias facultades con el fin de que cumplan los mandatos y los preceptos de la Constitución.

De allí que la discusión sobre el método sea una de las cuestiones fundamentales para el desarrollo de las prácticas pedagógicas, pues no sólo se jugaba una apuesta de educación, sino el desarrollo de una apuesta de nación modernizada. Por ello las cuestiones pasaban por dar un debate plenamente moderno, el debate del método de

conocimiento. De allí la paradoja que resaltaba el maestro Saldarriaga, por encima de la cuestión de si se declaraba un gobierno liberal o uno conservador; lo que existía de fondo era el desarrollo de unos ciertos modos de ejercicio del poder que estaban direccionados para que el país se gobernara de una manera particular, de una manera en la que pudiese entrar al circuito global de producción y de economía. Las aparentes tensiones entre un modelo y otro quedan entonces subsumidas por las finalidades de los horizontes de gobierno. Las EN quedan atrapadas en ese complejo aparataje y, como se ha tratado de mostrar, expresan cuáles eran las racionalidades que operaban en el ejercicio de gobierno, que en el caso de lo visto hasta acá son dos: por un lado, la idea de conformación de una república y, por otro, la consolidación del Estado como una forma de gobierno plenamente racional y operativa que puede ser el espacio de inteligibilidad, tal y como lo llama Foucault, de la acción misma del gobierno.

Tanto la Misión Alemana, como el desarrollo de estos debates, lograron que el desarrollo de las EN estuviese conectado con una serie de relaciones de poder complejas. Después del desarrollo de la Misión Alemana se consolidaron importantes acontecimientos en materia de institucionalización y profesionalización de las EN. Dentro de ellos están el establecimiento de la Ley 89 de 1892 en la que se disponían los elementos fundamentales para la instrucción pública Primaria y su separación del desarrollo de la escuela Secundaria; así lo señala puntualmente:

La Instrucción Pública se divide en departamental y nacional. De acuerdo con lo dispuesto en el artículo 185 de la Constitución y con la Ley 89 de 1892, es Instrucción Pública departamental la Primaria ó de primeras letras. Por instrucción nacional se entienden la Secundaria y la Profesional (Ley 89 de 1892, Artículo 1).

El carácter central de la profesionalización de maestros obedecía a esa tarea de institucionalización de la formación de formadores, quienes debían trabajar en la apropiación de los métodos para la enseñanza. Asimismo, en 1904 el proceso de profesionalización continúa y se manifiestan dos fenómenos particulares que podemos ver expresados en el artículo 75 del Decreto 491 de 1904:

El nombramiento de los Maestros de las escuelas primarias corresponde a los Gobernadores de los Departamentos; pero tales nombramientos deberán hacerse en los individuos que hayan obtenido diploma de Maestros en las Escuelas Normales; cuando hubiere escasez de personal de la clase indicada, se podrá nombrar individuos que tengan las condiciones siguientes:

La Buena conducta y profesar la religión católica; 2a La instrucción suficiente en las materias que deban enseñarse en las escuelas primarias; 3a Conocer la teoría de los métodos pedagógicos de la enseñanza primaria, y más especialmente su aplicación práctica; 4a En caso de que la persona que solicite el puesto de Maestro no pueda presentar atestación de establecimientos idóneos para comprobar que posee las condiciones prescritas, se someterá a un examen ante un Maestro graduado de la Escuela Normal inmediata, designado por el Gobernador (Decreto 491 de 1904, Artículo 75).

Como se había señalado de la mano de Saldarriaga, tras la disputa por el poder en 1876, el decaimiento del sistema de educación de carácter laico y el retorno del gobierno liberal profundamente católico, se expresan una continuidad y una transformación. En primera medida, es importante señalar que en este Decreto se formaliza, por primera vez, la necesidad de obtener un diploma para ser Maestro, algo que va en concordancia con esa idea de institucionalización y de profesionalización. En segunda medida es evidente el carácter político y de formación de ciudadanos, que sigue jugando el Maestro, pues éste es designado por el gobernador quien juega un papel dentro de una maquinaria estatal; finalmente, se ve que la transformación se da dentro de la moral, la cual está afiliada a una moral cristiana, primer requisito para ser nombrado maestro sin haber obtenido el título. En esa medida, más que una transformación en la racionalidad gubernamental, lo que hay es una transformación en los contenidos del ejercicio del poder. Esto suena paradójico, pero vale la pena tratar de entenderlo de manera sencilla. Ni los conservadores-católicos, ni los liberales-republicanos, se alejan del trabajo de conformación de la nación como un escenario que, mediante la figura del Estado, logre modernizarse.

En este sentido, el horizonte de gubernamentalidad, expuesto en este primer momento de configuración de las ENS, es el del desarrollo de un proyecto de nación

profundamente marcado por el desarrollo de una serie de estrategias de articulación e intervención sobre la vida social en su conjunto. En el siguiente capítulo se tratará de ver cómo, en la historia reciente del país, empieza a circular un discurso en el que se transforma el saber pedagógico, el oficio del maestro desde el horizonte de la gubernamentalidad neoliberal que tiene como eje articulador la idea de una política de calidad.

CAPÍTULO TRES

POLÍTICAS DE CALIDAD, RUPTURAS PARA LA EMERGENCIA DE LAS ENS RECONFIGURADAS

El propósito de este capítulo es describir cómo empiezan a circular los discursos de calidad y la transformación de las prácticas en las ENS del país, así como identificar el establecimiento de las políticas de calidad como prácticas que obedecen a un determinado marco de gubernamentalidad. Esto quiere decir que se entenderá el problema de las políticas de calidad como formas de intervención que pretenden transformar la dinámica de las relaciones y disponer los espacios como escenarios de posibilidad, para ejecutar una determinada idea de gobierno. Así como las EN emergieron para el desarrollo y la formación de maestros para la consolidación de proyecto de la República a principios del siglo XIX, los discursos de “calidad” han emergido con unos propósitos específicos que se espera comprender mediante el análisis de sus modos de circulación y mediante las prácticas que aparecen.

En ese orden de ideas el capítulo está dividido en tres partes: en la primera se observarán algunos de los rasgos generales de eso que, apoyado en Foucault, denominamos una racionalidad gubernamental neoliberal, considerando algunas de las ideas que plantean Harvey (2007) y Byung-Chul (2014). En segunda medida, esta investigación se dedicará a revisar la legislación con el fin de observar cómo las Leyes, Decretos y Acuerdos, organizan un régimen de veridicción y un lugar de enunciación donde las políticas de calidad toman forma como acciones de gobierno. Finalmente se revisarán algunos materiales de archivo como el PEI de la Escuela Normal Superior Santa Teresita, revistas pedagógicas de esta misma Escuela Normal, revista de la Escuela Normal Superior María Auxiliadora, Copacabana y Huellas Pedagógicas, Revista de las Escuelas Normales Superiores de Cundinamarca; todo con el fin de observar cómo las prácticas pedagógicas

de las ENS se ven transformadas en virtud del discurso de calidad que empieza a circular desde la década de los 90. Se tienen en cuenta estos años porque es a partir de la Constitución de 1991, cuando en Colombia se empieza a fortalecer la concepción y organización de la Educación como política de Estado; desde esta época se emiten criterios sobre la formación de maestros.

3.1. LAS POLÍTICAS DE CALIDAD Y LAS ENS

Para hablar de las políticas educativas de calidad en las ENS se debe iniciar por la parte histórica, la cual permite evidenciar algunos aspectos generales de los cambios que han sufrido dichas instituciones educativas y por eso en el capítulo anterior se realizó un esbozo de lo histórico de las ENS; para realizarlo se utilizó como herramienta la gubernamentalidad de Foucault. Ahora se centrará, ordenará y pensará en la historia reciente de las ENS y cómo ellas se han reconfigurado. De modo que se debe escuchar el discurso de calidad dado a los maestros; dicho discurso es presentado como una alternativa para “mejorar” lo que se hace a diario y para profundizar el quehacer en busca de generar estándares, formas y competencias para que el conocimiento circule amplia y profundamente en la sociedad. Después de la Constitución de 1991, la educación se ha convertido en una especie de *Campo de Batalla*, como bien señalaba el Maestro Zuleta en su entrevista a Suárez (2011) pero, si lo vemos detenidamente, no es cuestión nueva el hecho de que haya algo que disputar en la educación. Por el contrario, lo que se evidencia —en el ejercicio de revisión histórica del capítulo anterior—, es que en el problema de la educación siempre hay algo en disputa, bien sea el oficio del maestro, el saber pedagógico, la construcción de un proyecto nacional o la conformación de una República. La educación se juega entonces en todos los escenarios como dimensión fundamental de aquello que nos hace humanos.

En esa medida pensar la actualidad de las ENS tiene que ver con analizar ese derrotero histórico que se despliega en los últimos años de existencia, es decir, de los años 90 cuando los llamados “discursos de calidad” empezaron a rondar y a transformar la práctica educativa en sí misma. Aquí apostaremos a una tesis con el fin de consolidar un análisis un poco más amplio de lo meramente descriptivo. Esta apuesta no es mirar qué

dicen los manuales, sino tratar de preguntarse cómo operan esos discursos de calidad bajo el horizonte de una racionalidad gubernamental que se llama neoliberal. Para este ejercicio se utilizarán las reflexiones de Michel Foucault, pero a su vez se observará la perspectiva de dos teóricos contemporáneos que han aportado dos debates interesantes para evaluar el modo de funcionamiento del neoliberalismo en la actualidad; dichos pensadores son Byung-Chul Han y David Harvey, quienes de diferentes escenarios han sido críticos de los discursos del neoliberalismo.

3.2. NEOLIBERALISMO, RENDIMIENTO Y COMPETENCIA

En 1979 Foucault dicta un famoso curso que se titula *Nacimiento de la biopolítica*; allí no sólo introduce ese famoso concepto de *biopolítica*, sino que abre una serie de investigaciones que continúan los planteamientos que había preparado en sus cursos anteriores. El profesor Santiago Castro-Gómez, considera que estos cursos, los de 1977, 1978 y 1979, deben leerse como un conjunto; en su libro *Historia de la gubernamentalidad* (2010), plantea que un posible horizonte de trabajo para comprender estos textos es pensarlos como parte del desarrollo de una analítica histórica de las prácticas de gubernamentalización en occidente. Con base en la lectura del profesor Castro-Gómez, se revisarán algunos de los análisis que Foucault elabora en el curso *Nacimiento de la biopolítica* (2004); asimismo se verá cómo esos planteamientos ayudan a pensar las prácticas gubernamentales de la actualidad.

Más que realizar una lectura acrítica, lo que se pretende es observar cómo estos análisis sirven para ir pensando el oficio, el quehacer como maestros, quienes tienen una responsabilidad como formadores y, aún más, como formadores de formadores, como es el caso de las Escuelas Normales. No se trata de hacer un juicio a las políticas desarrolladas por el gobierno, sino de generar una especie de actitud crítica frente a lo que plantean, a los discursos que enuncian y a la forma como buscan transformar lo que se hace a diario en las Escuelas. Es una de las tareas fundamentales del quehacer docente, el comprometerse para desarrollar un ejercicio de reflexión y de mejora constante que ayude a fortalecer cada uno de los saberes desde lo académico, lo profesional y lo social.

El problema del neoliberalismo puede pensarse en varios registros: dicho registro se presenta ya como un instrumento de disciplinamiento, el cual permite generar nuevas formas de conocimiento; pero si se hace caso a la perspectiva foucauldiana no se puede pensar como un universal abstracto. En el curso *Seguridad, territorio, población* (2006a), al que ya se han hecho referencias, el pensador francés señala que su metodología de análisis pretende deshacerse de los universales; esto quiere decir, en palabras sencillas, que no existe algo así como el neoliberalismo, como una entidad abstracta a la cual hay que atacar, sino que eso que se llama neoliberal, o neoliberalismo y funciona bajo unas prácticas determinadas y bajo unos regímenes de enunciación específicos. La segunda parte del curso *Nacimiento de la biopolítica* (2004) se dedica a explicitar la emergencia de ese discurso en dos escenarios bien precisos.

Foucault analiza la emergencia de la racionalidad gubernamental neoliberal con base en dos experiencias históricas precisas; por un lado, se dedica a explorar las variantes planteadas al liberalismo clásico, de corte Smithiano en Alemania, propiciadas por una corriente denominada ordoliberalismo. Por otra parte, se dedica a explorar la cuestión a partir de las ideas desarrolladas en EEUU, en lo que se conoce como el anarco-capitalismo; estas dos formas de enunciar el discurso sirven como insumo para explicitar la cuestión que se quiere abordar aquí y, sobretodo, permiten observar de manera cuidadosa cómo se desarrollan unos discursos que transforman los modos de comprensión de ciertos fenómenos políticos y sociales, como las políticas de calidad.

Por lo tanto, se trabajará en una cuestión en la que esta investigación se permitirá reparar para entender lo que se juega con la emergencia del neoliberalismo, y es que hay un cambio fundamental en la matriz de poder. Ese cambio consiste en la siguiente consideración: el mercado ya no es un campo de jurisdicción, sino un campo de veridicción de las relaciones económicas. ¿Qué quiere decir Foucault con un campo de veridicción? El cambio fundamental que hay entre la racionalidad gubernamental del liberalismo y la del neoliberalismo es el campo en el cual se produce la verdad de las relaciones sociales. Se debe recordar que, como se mencionó en el primer capítulo, uno de los problemas fundamentales que Foucault quería trabajar era el problema de las relaciones que se entablan entre la verdad, el sujeto y el poder, y es justo esto lo que realiza con un modo

específico de concebir la verdad como el producido por el modo de gobierno del neoliberalismo, que tiene lugar tras los eventos de la Segunda Guerra Mundial.

El mercado es el escenario donde son posibles transacciones, bien sean de orden económico o social, y está determinado por ese conjunto mismo de interacciones. El quiebre producido por el liberalismo, en contra de la razón de Estado, según Foucault, fue el de tratar de limitar las acciones del Estado sobre la lógica misma del mercado, es decir, se trató de mostrar que la figura del soberano se torna insuficiente a la hora de ordenar el conjunto de las relaciones sociales, como se pretendía que hiciera, pues las relaciones sociales, humanas y económicas, tienen una lógica que no puede quedar subsumida por la voluntad del soberano. De esa manera, los liberales propusieron que la tarea del Estado no era la de controlar todas las acciones que se daban en esas relaciones mercantiles; la tarea del Estado era más bien gobernar las acciones y la lógica de mercado en virtud de la misma lógica de la naturaleza. Esa operación que va del controlar y restringir al dejar hacer, marca de manera tangencial el ejercicio de gobierno. Sin embargo, así como el liberalismo le criticó a la razón de Estado su exceso de control, el neoliberalismo le criticó al liberalismo su excesivo control sobre la lógica misma del mercado.

La *fobia al Estado*, como la define Foucault en el curso de 1979 es uno de los principios fundamentales del neoliberalismo; así lo resume el profesor Castro-Gómez (2010):

Foucault se refiere a dos escuelas de pensamiento económico (la *Freiburger Schule* y la *Chicago School of Economics*) que vieron con espanto el modo en que el Estado intervenía constantemente sobre la libertad de los individuos en nombre, precisamente, de esa libertad. Por eso en la clase del 31 de enero de 1979 mostró que la característica principal de ambas escuelas puede sintetizarse bajo una sola fórmula: la "fobia al Estado", que se opone directamente a las políticas del *welfare* implementadas tanto en Europa como en los Estados Unidos (p. 175).

La cuestión entonces era la de oponer, a la figura del Estado, la idea de una libertad individual que no puede ser soslayada por las determinaciones del gobierno de turno. Inspirados en la crítica al modelo del Estado de bienestar, los modelos económicos

impulsados por estas dos escuelas plantean un derrotero de acción gubernamental distinto, en el que el mercado prime sobre las acciones mismas del ejercicio estatal. Pero no se trata de deshacerse de la lógica que planteaba el liberalismo, sino de liberarse de ciertas prácticas planteadas que habían hecho que la economía terminara por ser un proceso dirigido, tal como ocurrió con el Stalinismo. La forma de pensar el ejercicio del gobierno que trae el neoliberalismo consiste en transformar las acciones del Estado y hacer que éstas intervengan de modo más preciso en la vida social, es decir, que la vida misma entre en el circuito propio de las ideas de competencia y rendimiento:

El Estado no interviene sobre el mercado sino sobre el "marco" del mercado. Es decir, procura generar unas "condiciones formales" para el libre desenvolvimiento de la vida económica, pero sin tocar la vida económica misma, como quiso el keynesianismo. Crear, pues, el marco a través de los cual ámbitos que no fueron vistos antes como estrictamente "laborales" (tales como la agricultura, la ciencia, la cultura, la salud y la educación), *puedan funcionar como mercados* y vincularse al mecanismo de la competencia (Castro-Gómez, 2010, p. 185).

Ese principio de entrada al circuito de la competencia es uno de los elementos fundamentales planteados por la teoría neoliberal en la medida en que ve el mercado como un juego de acciones y de relaciones naturales que no pueden ser intervenidas por la voluntad de ningún soberano. La tarea del Estado, como se ve en la cita, ya no es la intervenir la vida social en su conjunto, sino la de crear las condiciones de posibilidad para que el sujeto se convierta en un agente económico activo de las relaciones. En ese sentido, se trata que los ciudadanos sean "potencialmente" capaces de algo y que logren conseguirlo en virtud de las posibilidades que están puestas ahí, en la vida social que se mueve al ritmo de las condiciones del entorno. La tarea del ejercicio de gobierno no es la de transformar a los sujetos en virtud de unos horizontes definidos, sino en dejar que ellos devengan lo que quieren ser, respetando su principio de libertad individual y su capacidad de movimiento dentro de las lógicas mismas del mercado.

Las prácticas del neoliberalismo son entonces ordenadas por ese principio de movimiento del mercado, donde se exacerban dos cuestiones en términos de la racionalidad: la competencia y el rendimiento. El ordoliberalismo alemán trabajó

arduamente en la crítica al Estado de bienestar; para ello se concentró en esa idea de la “fobia al Estado” y se vinculó con análisis detallados del modo de funcionamiento del mercado. Asimismo, propulsó una serie de iniciativas gubernamentales para la creación de las “condiciones” de posibilidad y se dedicó de manera frontal a privatizar los contenidos que antes habían sido materia de regulación del aparato estatal con el fin de no frenar el desarrollo de la economía. Amparados en el argumento de que el mantenimiento de la seguridad social de los ciudadanos produce una cierta pasividad económica, los teóricos alemanes proponían el desarrollo de una sociedad de la competencia que funcionara por estímulos. Los ciudadanos debían aprender por ellos mismos a gestionar sus riesgos y a ser agentes del juego económico que empezaba a ser transversal a la vida social.

De esa manera los teóricos neoliberales ven a los ciudadanos como partes activas de la economía y no buscan, de ninguna manera, romper con los esquemas de desigualdad, sino que tratan de una u otra forma, de equiparlos en función de una jugada bastante precisa de demarcación, está orientada por la producción de posibilidades; a esto llaman “generar marcos de equidad” para que todos tengan las condiciones de acceso a lo que quieran: si quieres un yate y viajar en limosina, deberás trabajar para conseguirlo, el Estado no te quita la posibilidad, te la otorga si eres capaz de competir. El neoliberalismo, bajo el precepto de la libertad absoluta de los individuos, trabaja como una fuerza que atraviesa a los individuos y los hace seres, fundamentalmente competitivos. La matriz de la relación de poder ya no queda circunscrita a las acciones del Estado, sino que se desplaza a los escenarios mismos de la vida social de una forma bastante particular, y es que la vida social empieza a ser determinada por las acciones de los sujetos con un grado de libertad que parece inatajable.

Por otro lado, está la corriente y la tendencia del neoliberalismo norteamericano; este se monta sobre los aparatajes teóricos del premio nobel de economía Frederick Hayek y del prominente economista Milton Friedman, quienes se convertirán en los portavoces de una campaña voraz contra otras formas de gobierno diferentes a las propuestas por ellos mismos. Así como lo plantearon los alemanes, el trabajo del neoliberalismo está en transformar el accionar del Estado dentro de la lógica misma del mercado, de manera tal que éste quede restringido a la producción del “marco” en el cual se moverán las

transacciones del mercado; sin embargo, existen unas diferencias importantes entre ambas escuelas del neoliberalismo:

Foucault muestra que los economistas de Chicago rompen definitivamente con la dicotomía (aún presente en los ordoliberales) entre lo económico y lo social. No se trata ya de movilizar lo social *mediante* la economía, sino de hacer de lo social una economía, es decir, de convertir la vida social misma en un mercado. El programa del neoliberalismo norteamericano radica, pues, en la *molecularización de la forma empresa* (Castro-Gómez, 2010, p. 202)

Este dato es importante porque fue la corriente del neoliberalismo norteamericano la que se extendió de forma generalizada en el mundo latinoamericano. Según esta concepción la naturaleza humana está regida por un proceso de competencia; el hombre ha llegado a ser lo que es en la escala evolutiva, debido al desarrollo de sus habilidades que son producto de años y años de superación de las condiciones adversas que ha enfrentado. Hayek señala que ese avance ha sido producto de la puesta en escena de la competencia y que la creatividad es el resultado del conjunto de estas acciones. De esa manera, y con ese concepto puesto en el ruedo, los teóricos norteamericanos le apostaron a un programa en el que la vida social quedara subsumida por las lógicas de las relaciones económicas; cuando el Profesor Castro-Gómez se refiere a una molecularización de la forma empresa, lo que quiere decirnos es que con el neoliberalismo adviene la era del ser empresarios de nosotros mismos, es decir, de vernos a nosotros mismos como agentes de nuestro cambio y de nuestra competencia y, sobretodo, de hacernos responsables de nuestro fracaso y de la administración de nuestros propios riesgos. Así por ejemplo lo señala el David Harvey (2007):

El neoliberalismo es, ante todo, una teoría de prácticas político-económicas que afirma que la mejor manera de promover el bienestar del ser humano, consiste en no restringir el libre desarrollo de las capacidades y de las libertades empresariales del individuo, dentro de un marco institucional caracterizado por derechos de propiedad privada, fuertes mercados libres y libertad de comercio. El papel del Estado es crear y preservar el marco institucional apropiado para el desarrollo de estas prácticas. Por ejemplo, tiene que garantizar la calidad y la integridad del dinero. Igualmente, debe disponer las

funciones y estructuras militares, defensivas, policiales y legales que son necesarias para asegurar los derechos de propiedad privada y garantizar, en caso necesario mediante el uso de la fuerza, el correcto funcionamiento de los mercados (p. 8).

De esa manera, hay dos principios fundamentales en el neoliberalismo en los que se pretende concentrar intereses porque serán útiles para el análisis posterior; por un lado, la cuestión de mantener la acción estatal para garantizar ciertos marcos institucionales y reducir al mínimo su intervención para garantizar que los sujetos puedan actuar de manera “libre” en conformidad con una lógica específica de producción. Por otro lado, la racionalidad neoliberal se ampara en un proceso de individualización donde prima el desarrollo de la competencia y el rendimiento. Ser empresario de sí mismo tiene que ver con potenciar todas las capacidades en virtud del cultivo de lo que estos mismos teóricos llaman “capital humano”, es decir, el desarrollo de las habilidades del sujeto que le garantizarán ser “competente” dentro del mercado. La productividad de los seres humanos no se mide hoy por el desarrollo de su trabajo, sino que se valora en virtud de ellos, lo cultivado sobre sí mismos. Por eso el principio de competitividad y de rendimiento resulta tan problemático, pues condiciona los modos de funcionamiento de la sociedad a un desarrollo desigual. Por ello, el neoliberalismo no se enfrenta a la desigualdad, sino al problema de la equidad; no pretende que todos los individuos sean iguales, sino que tengan las mismas condiciones para entrar en el juego de la competitividad.

El capital humano está fundamentado en la idea de un juego libre de competencias en el que cada quien sea responsable de su propia gestión; en esa medida importan poco las formas en las que sea posible adquirir competencias y prevalece el objetivo de alcanzarlas, pues de otra manera no será posible administrar el riesgo que implica formar las competencias. El horizonte de gobierno de la racionalidad gubernamental es el del desarrollo de las habilidades y destrezas del individuo para convertirlo en un agente económico exitoso y así lo señala Byung Chul-Han (2014):

El neoliberalismo, como una forma de mutación del capitalismo, convierte al trabajador en *empresario*. El neoliberalismo, y no la revolución comunista, eliminan la clase trabajadora sometida a la explotación ajena. Hoy cada uno es un *trabajador que se*

explota a sí mismo en su propia empresa. Cada uno es amo y esclavo en una persona. También la lucha de clases se transforma en una lucha interna consigo mismo (p. 17).

Esta anotación, que parece un poco marginal, ayuda a pensar en lo complejo que resulta el despliegue de las políticas neoliberales en los contextos actuales, sobretodo porque obliga a que los análisis hechos en la vida diaria se vuelvan a-políticos y confinen todos los esfuerzos diarios a la consecución de resultados económicos, pues, como ya se ha dicho, resulta responsable de lo que se hace con nosotros mismos incluso a riesgo de perder lo que se ha “producido”. Este giro del capital humano, de la competitividad y del rendimiento, obliga a pensar el papel de la libertad, lo que significa, lo que es y lo que la educación puede hacer en este proceso de construcción.

Asimismo, es importante pensar el proceso que hay al pensar la subordinación de la vida social por la vida económica, debate que se debe revisar con cuidado porque termina por objetivar las relaciones sociales bajo la luz de la producción y la productividad. Ese horizonte hace problemáticas muchas formas de relación social y pone en entredicho el accionar de un legado político en el que, por ejemplo, nacieron las ENS en el país.

En lo que sigue se tratará de ver cómo este aparataje conceptual puede dar una especie de lentes para leer la cuestión de las políticas de calidad en las ENS. Esto con el fin de entender cómo funcionan esos discursos, cómo se ajustan al quehacer pedagógico y cómo hacen que circule un determinado conjunto de relaciones de poder que termina por transformar las prácticas pedagógicas y el sentido mismo de lo que se conoce como educación.

3.3. POLÍTICAS DE CALIDAD Y APERTURA ECONÓMICA

Desde la instauración de la Constitución Política de 1991 —acontecimiento político más importante del país en los últimos 40 años de historia—, se ha hablado de muchísimos factores y de múltiples consecuencias, especialmente en el ámbito económico y social; los sectores sociales que pertenecieron a la reforma de la Constitución política, hablan de una constitución sin precedentes y algunos de los analistas la consideran la mejor constitución

de América Latina; sin embargo, para nadie es un secreto que este acontecimiento está marcado por una serie de contradicciones bastante problemáticas, ni hablar del resultado de sus horizontes y de las fallas del Estado colombiano para poner en práctica el ejercicio de un Estado social del derecho tal y como se consigna en el Artículo Primero.

La Constitución del 91 no es otra cosa que la manifestación de un proceso de constitución geopolítico bajo el cual se ampara un proyecto económico particular. Tras la caída del Muro de Berlín y la ola incontenible del capitalismo, el país necesitaba un marco de regulación legal que respondiera a las necesidades de una economía de mercado, como la que aparecía a mediados de los 80 en el mundo. De la mano de un proceso de paz con el M-19 y el desarrollo de una serie de acciones de la sociedad civil, se dio paso a una Asamblea Nacional Constituyente en la que se discutieron los principios y los acuerdos fundamentales para un re-orientación de la nación.

La Constitución representó un proceso de consolidación de un proyecto de nación nuevo, amparado bajo el influjo de los avances en el mundo y estructurado para garantizar y superar las condiciones mismas del conflicto interno. En materia de educación, la Constitución la garantiza, pero no como un derecho fundamental, sino como un Derecho Social, Económico y Cultural. En ese marco, si bien hace responsable al Estado, no lo consagra como eje articulador dentro de las circunscripciones del derecho. Así reza el Artículo 67,

La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social: con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura. La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente.

El Estado, la sociedad y la familia son responsables de la educación, que será obligatoria entre los cinco y los quince años de edad y que comprenderá como mínimo, un año de preescolar y nueve de educación básica. La educación será gratuita en las instituciones del Estado, sin perjuicio del cobro de derechos académicos a quienes puedan sufragarlos.

Corresponde al Estado regular y ejercer la suprema inspección y vigilancia de la educación con el fin de velar por su calidad, por el cumplimiento de sus fines y por la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos; garantizar el adecuado cubrimiento del servicio y asegurar a los menores las condiciones necesarias para su acceso y permanencia en el sistema educativo.

La Nación y las entidades territoriales participarán en la dirección, financiación y administración de los servicios educativos estatales, en los términos que señalen la Constitución y la ley. (Constitución política, 1991, artículo 67).

Lo primero que hay que destacar en este punto es que la educación se constituye como un derecho de la persona; sin embargo, en la exposición del artículo no es claro ante quién o qué se reclama dicho derecho. Pues la responsabilidad se extiende tanto al Estado, como a la sociedad y a la familia; dicha ambigüedad constituye un problema a la hora de pensar ante quién exigir la carencia de un derecho.

Asimismo, se habla de obligatoriedad y de la función social que tiene la educación, pero no quedan explícitas las formas de desarrollo de estas condiciones particulares. De igual manera, se sostiene una idea trabajada en el capítulo anterior y es la idea de que la educación es la encargada de construir una idea de ciudadanía y de ciudadano que, a su vez, garantizaría la existencia misma de la nación como un Estado cohesionado. Asimismo, la Constitución en el Artículo 68 contempla a los entes privados como aptos para la construcción de entidades educativas, dando la posibilidad de que un derecho y un servicio público sean impartidos por instituciones privadas. Aunque esto en primera instancia no constituye un problema, se verá que las condiciones mismas de ese derecho están subsumidas por la capacidad misma del Estado para regular y atender las necesidades de vigilancia que se derivan de extender estas posibilidades. Lo primero que se quiere indicar es que, al facultar a entidades privadas a prestar un servicio público, opera un proceso fundamental de la racionalidad neoliberal, el de disminuir la acción del Estado. Si vemos bien, la Constitución no entrega de manera exclusiva la responsabilidad a los privados, pero sí permite la construcción de un espacio libre para el desarrollo de estas instituciones, limitando su propio accionar a la inspección y vigilancia. Casi se podría afirmar que el proceso de construcción de este escenario libre está asociado a la idea del Estado como

constructor de un marco de posibilidades para que el mercado se pueda mover y desarrollar. Aunque no sea del todo manifiesto en este Artículo 67, es posible observar que este proceso está aunado al desarrollo de una acción estatal restringida y a la liberación de un mercado específico sobre el cual operan las leyes del libre intercambio.

Así se confirma en la Ley 115 de 1994, específicamente en el artículo 3 en el que se contempla la posibilidad de que los entes privados puedan prestar el servicio público de educación. Dicha consideración está amparada en una formulación que desregula la acción estatal para que el mercado funcione, extendiendo la prestación de un servicio público a entes privados. Pero, si bien esta situación puede permitir una serie de opciones al escenario educativo, lo que debe abordarse con ojo crítico es la posición del Estado, quien adopta un accionar propio de las políticas neoliberales. Y es que la racionalidad neoliberal empieza a funcionar como un modelo de desarrollo particular que hace responsable a los ciudadanos y no al Estado de la garantía propia de sus derechos.

Lo que se puede evidenciar en la Ley 115 de 1994 es el desarrollo de una política educativa que está subsumida al “desarrollo” de unas condiciones de vida orientadas a la producción de lo que se denomina el *Capital Humano*. Esta teoría precisa el desarrollo de una serie de estrategias que tienen como orientación la mejora de las condiciones mismas del individuo, a partir del desarrollo de competencias y habilidades. Los individuos deben potenciarse a sí mismos para ejercer poder sobre su propio destino; dicha tendencia, como se observa, está asociada a la idea de desarrollar un “*background*” de experiencias que esté sustentado en adquirir habilidades para hacerse más competitivo en los ámbitos del mercado. En la Ley 115 se ve, repetidas veces, que la educación es considerada un elemento fundamental para el desarrollo de habilidades y competencias para el “desarrollo” del país. Esto implica que la educación no sea pensada como un proceso de humanización, sino como una estrategia que cumple una serie de tareas en el marco del ordenamiento racional de la sociedad.

La racionalidad neoliberal transforma las prácticas educativas en la medida en que las expone a condiciones específicas de competencia y rendimiento, convirtiendo el quehacer de la educación en una estrategia de mejora, en una instancia de inversión. La idea de ser “empresarios de sí mismos” empieza a circular como lugar de enunciación de la

práctica educativa. De esa manera cambian tanto las intenciones, como las formas de educar a los individuos de la nación. A continuación, la forma como se enuncia el propósito de la educación en el Plan Decenal de Educación del 1996:

El objetivo más profundo del Plan Decenal de Desarrollo Educativo es el de concitar la confluencia de voluntades y esfuerzos de toda la nación alrededor del proyecto educativo más ambicioso de nuestra historia: la formación de seres humanos integrales, comprometidos socialmente en la construcción de un país en el que primen la convivencia y la tolerancia, seres humanos con capacidad de discrepar y argüir sin emplear la fuerza, seres humanos preparados para incorporar el saber científico y tecnológico de la Humanidad en favor de su propio *desarrollo* y del país (Plan Decenal, 1996, p. 2).

La conmoción producida por el desarrollo de la Constitución de 1991 y la esperanza de construir una Nación sin conflicto armado, llevan a ver en el Plan Decenal una herramienta que convierta la educación en el eje articulador del desarrollo del país; sin embargo, esa idea de desarrollo sigue estando asentada en una forma particular de comprender el ejercicio político y económico, es decir, sigue estando ordenada por la acción de una racionalidad del gobierno como el neoliberalismo. Si se observa con cuidado, podrá verse que en la cita anterior la finalidad de la educación está orientada por la idea rectora de desarrollo; idea que en el resto de documentos de la nación (proyectos emanados por cada uno de los Ministerios de la Nación) todos tienen que ver con el desarrollo industrial y la gastada idea de modernización del país. La ciencia y la economía de mercado se convierten en los bastiones de esa idea de “desarrollo” que el sistema colombiano hereda de las políticas emitidas por el consenso de Washington, en la década de los años setenta.

De esta manera, lo que existe es una transformación en las formas de enunciación de las políticas públicas y una consolidación de saberes que están asentados sobre la base de presupuestos económicos. Ideas como la de calidad, recurso humano, capital, desarrollo científico e innovación empiezan a circular como condiciones o conceptos sobre los cuales orientar el ejercicio mismo del desarrollo académico; así por ejemplo lo vuelve a señalar el Plan Decenal de Educación (1996):

El país cuenta con *recursos humanos, económicos, sociales, culturales y naturales* para enfrentar esa crisis y afianzarse como una nación democrática, próspera y equitativa. Prueba de ello es una población joven, numerosa, *laboriosa, emprendedora y recursiva*, resultado de un intenso proceso de mestizaje y de una gran diversidad étnica, cultural y regional; una importante fuerza artística y cultural que expresa esa diversidad y ese mestizaje; un amplio territorio con abundantes riquezas naturales; una ubicación y características geográficas muy especiales; una base económica y una tradición empresarial importante; una multiplicidad de formas de organización de la sociedad y un marco constitucional moderno y democrático (p. 4)

La naturaleza mercantilista del discurso neoliberal empieza a calar de manera definitiva en el planteamiento de las políticas educativas; en la cita anterior es claro que empiezan a articularse elementos fundamentales y se evidencia la estructuración de un discurso en el que la educación se convierte en un proceso que está cohesionado con las condiciones del mercado. Hablar de la idea de laboriosidad y de emprendimiento se convierte en dos de los acontecimientos fundamentales que marcan de manera definitiva los horizontes y las condiciones mismas del saber pedagógico.

De este debate —sobre las formas de enunciación y de los fines de la educación—, aparece un debate profundo sobre la *calidad* de la educación. Si bien la idea de ofrecer una educación de calidad ha estado presente durante todas las políticas educativas y los marcos regulativos, sólo hasta entrada de la década del 90 éstas empiezan a convertirse en una forma de operar, propia de las instituciones educativas. Como maestros hemos visto en este proceso el influjo de las políticas de calidad ya que esto ha permitido día a día entender la noción de la calidad de la educación en nuestro país; esto se da origen gracias a la introducción del enfoque basado en el desarrollo de competencias. En tiempos pasados la calidad educativa era asociada de manera directa con la capacidad que poseía el sistema educativo de transmitir contenidos y en ocasiones sin tener conexión con los contextos en los cuales se desenvolvían los estudiantes. En la actualidad la visión de calidad es asociada con la capacidad que posee el sistema para desarrollar en cada estudiante las habilidades, saberes, conocimientos, y valores, los cuales le permitirán comprender, transformar e interactuar en el mundo laboral, social y educativo en el que vive. Esto permitió pasar de

una educación tradicionalista (aprendizaje de contenidos, formación memorística y enciclopédica) a una educación que desarrolla competencias, lo cual permite que los educandos estén conectados con la situación del país y el mundo. De modo que ha calado de manera profunda el quehacer dentro de las aulas y ha estructurado todo un discurso que transforma definitivamente el orden de lo pedagógico, obligando a una transformación y profesionalización de la actividad de enseñar, ya que el docente de hoy debe concebir la educación como aquel proceso que nunca termina o se agota dentro del sistema educativo, sino que es algo que debe desarrollarse de manera permanente buscando interactuar con el mundo que lo rodea.

Sin embargo, estas políticas de calidad parecen presentarse de manera bastante precisa como modelos arquetípicos de la educación, objetando las actividades mismas que se llevan a cabo en el aula; de manera un tanto inesperada los maestros hemos visto cómo se ha impulsado una transformación en nuestras formas del hacer, a partir del desarrollo de formatos, estructuras y variables (como guías, unidades didácticas, texto escolar, planes de áreas y asignaturas, los cuales son la orientación de la materias, permitiendo así desplegar los contenidos necesarios para el desarrollo de cada una de las clases) y con ello así se podrá jugar con la estandarización del saber pedagógico. En ese sentido, estamos de acuerdo con el planteamiento de Martínez Boom quien propone que hay una transformación fundamental en las nuevas escuelas del siglo XX, cuyo giro fundamental consiste en el desarrollo de una escuela competitiva, orientada a la producción de resultados y al desarrollo del recurso humano, constituyéndolo en la base del desarrollo; así lo señala Martínez B. (1995) refiriéndose a la escuela competitiva:

Esta sería una educación de tercer tipo que ya no tiene como función la formación del hombre y el ciudadano, tampoco la capacitación del recurso humano, sino el uso intensivo de la información que produzca un valor añadido a los productos que requiere el desempeño de los sectores productivos, proceso que se centra en los aprendizajes socialmente significativos... Es decir, que se requiere una escuela de los aprendizajes y no solo para el aprendizaje. No basta solo calidad de insumos, sino que se requiere calidad de resultados de aprendizaje (p. 12).

El discurso de calidad se hace presente y circula en el desarrollo del saber pedagógico de una manera determinante, constituyendo un escenario particular de debate que está orientado por la eficacia y la competencia de un modelo de formación que, como bien señala el investigador Martínez está enfocado en aprender a aprender, es decir, en buscar resultados en la materialización y la efectiva realización de aprendizajes orientados por las necesidades mismas que presenta la sociedad. Asimismo, este discurso de la calidad de la educación empieza a jugar un papel preponderante en el desarrollo y la constitución de lo que, acertadamente, el profesor Martínez Boom, denomina “una tecnología instruccional”. Dicho complejo se empieza a manifestar en la década de los 60 y se convierte en un aparato que piensa el proceso de enseñanza como un modelo que debe ser replicado por el territorio nacional.

Esa indicación es interesante porque permite confirmar cómo emerge el modelo de desarrollo educativo en los años 60, juega con la idea de una profesionalización de los estándares educativos y se pone en marcha una institucionalización del saber hacer de los maestros, orientada por una determinada práctica de gobierno. Lo que se ha abordado en este capítulo es neoliberal, porque da prelación a las ideas de competencia, rendimiento y de ver al sujeto como un empresario de sí. En el epílogo del libro *Currículo y Modernización. Cuatro décadas de educación en Colombia* (2003), Carlos Noguera (2003) presenta una interesante pista histórica para tratar de rastrear cómo empiezan a operar los discursos y las políticas de calidad en los sistemas de educación del país,

La preocupación por la calidad aparece ligada a la implantación de una tecnología educativa como solución a la *crisis mundial de la educación* anunciada por Ph. Coombs a finales de los años 60... tal crisis involucraba dos dimensiones de distinto orden: de una parte, se trataba de un problema cuantitativo expresado en cifras de cobertura, acceso al sistema, retención promoción y repitencia; de otra, el asunto era de orden cualitativo y hacía referencia a las características de la oferta, los procesos y los resultados educativos (p. 196).

En tiempos de crisis es necesario, entonces, construir y rediseñar los planteamientos de la educación que han llevado al modelo a unas condiciones determinadas. De esta manera, el desarrollo y la perspectiva de las políticas de calidad empiezan a estar

orientados por la solución de esa crisis del sistema. Se hace necesario rediseñar, replantear y, sobretodo, evaluar la efectividad de las acciones pedagógicas con la finalidad de que los procesos implantados en la escuela garanticen un grado de efectividad que le aporte al desarrollo de la sociedad en general. El discurso de calidad circula de una forma compleja en la medida que está ordenado, tanto por el grado de efectividad de las políticas, como por el ámbito de contenido de las mismas. Esa tensión que se plantea entre los resultados (en términos cuantitativos) y lo que se hace (en términos cualitativos) es la que alienta de manera determinante el desarrollo de una discusión en torno a lo que significa una política de calidad. Así, por ejemplo, es enunciado en la Ley 115,

Calidad y cubrimiento del servicio. Corresponde al Estado, a la sociedad y a la familia velar por la calidad de la educación y promover el acceso al servicio público educativo, y es responsabilidad de la Nación y de las entidades territoriales, garantizar su cubrimiento.

El Estado deberá atender en forma permanente los factores que favorecen la calidad y el mejoramiento de la educación; especialmente velará por la cualificación y formación 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 (Ley 115 de 1994, Artículo 4).

Uno de los aspectos más relevantes para la legislación nacional, y de ese modo se evidencia que las políticas empiecen a estar dirigidas por una racionalidad gubernamental; es el énfasis en la formación de maestros. Como ya he podido evidenciar durante el Segundo Capítulo esa fue la principal pugna que se desarrolló sobre las ENS en la primera parte de la Constitución del país; este discurso sobre la calidad del docente sigue circunscrito en esa idea y pese a ello, se ha transformado en cuanto a las finalidades mismas, así como en cuanto a los métodos que usa para concretar lo que se expone.

En adelante se quisiera revisar cómo, a partir de lo que se ha podido observar en la legislación nacional, se puede también ver en esta legislación especial y en la práctica misma de las ENS. Como se ve, la Ley 115 plantea un horizonte que aquí se ha llamado neoliberal en la medida en que da lugar, tanto al escenario de privatización de la educación, como al desarrollo de un sistema educativo orientado por una determinada idea de progreso

científico y tecnológico que está ordenado por las demandas mismas del Mercado, reduciendo la acción del Estado como un agente de carácter verificador y regulador. Los principios de autonomía²⁰ y la consolidación de políticas de calidad, mediante el desarrollo de instrumentos como los Consejos de Acreditación, se convierten en estrategias para formar un determinado tipo de escuela.

En cuanto a las ENS, es el Decreto 3012 el que marca una pauta en el desarrollo de estas políticas de calidad. Específicamente porque obliga a las instituciones a reformar sus condiciones, en virtud de unos estándares mínimos de calidad, como se describe en los siguientes artículos:

Artículo 15. Una vez que la Escuela Normal Superior se encuentre organizada y funcionando como tal, procederá a realizar un proceso de acreditación de calidad y desarrollo, consistente en la determinación del cumplimiento de los requisitos de calidad de los programas ofrecidos y de desarrollo de los fines propios de la educación, de acuerdo con lo establecido en el artículo 74 de la Ley 115 de 1994 y disposiciones reglamentarias, atendiendo lo dispuesto en los artículos 20 y 21 de este decreto. Esta acreditación se otorgará por un periodo de cinco (5) años.

Artículo 16. Créase el Consejo de Acreditación de las Escuelas Normales Superiores, de carácter consultivo, adscrito al Ministerio de Educación Nacional, integrado por siete (7) miembros, representantes de la comunidad académica e investigativa en Pedagogía y Educación. La designación de dichos miembros la efectuará la Junta Nacional de Educación, JUNE, para un período de cuatro (4) años, que podrán ser prorrogables hasta para cuatro (4) de sus miembros, según el mecanismo que adopte el mismo Consejo (Decreto 3012 de 1997).

²⁰La autonomía, como aquel reconocimiento al valor de la libertad, de la inteligencia y de la capacidad humanas en la búsqueda de respuestas conscientes y claras; esto posibilitó la consolidación de las diferentes disciplinas del saber así como la reacción frente a las arbitrariedades de los autoritarismos y de los fundamentalismos sobre los protagonistas del proceso de construcción del conocimiento; a partir de ello, el ejercicio de la autonomía adquirió poco a poco un lugar en la academia, fortalecido por el desarrollo de la democracia en el mundo y la consolidación de los sistemas educativos. Esta concepción de autonomía tomado desde la Ley General de Educación coloca la instituciones educativas al servicio de los derechos democráticos de las personas y de la comunidad, en el marco de las finalidades educativas que le son propias; por tanto, lleva implícita los conceptos de autogestión y de participación a partir de los cuales se define un estilo de trabajo educativo colegiado, caracterizado por la presencia efectiva de los distintos estamentos que conforman la comunidad educativa según sus competencias.

Las consideraciones expresadas en este Decreto son apenas las de formalización de una política que luego se extenderá; sin embargo, es posible señalar varias cosas sobre el discurso planteado en esta política. En primera medida, lo que más llama la atención es la necesidad que tienen las instituciones de plantearse una política de calidad que se vea representada en las acciones estratégicas del ejercicio pedagógico; por otro lado, la implementación de los estándares propuestos por la ley y finalmente, el desarrollo de una institución que verifique si las ENS cumplen con las políticas diseñadas por el MEN. Es necesario destacar que en este punto aplica el principio de autonomía en el que se observó, cómo la función del Estado se limita y se le da espacio al desarrollo de unas acciones particulares por parte de la Escuela que deben estar ordenadas por los principios de eficacia y competitividad, bastiones de la racionalidad neoliberal.

Asimismo, el principio de una política de calidad se ajusta al ejercicio de llevar a cabo y concretar las disposiciones que el Ministerio, como ente regulador, disponga en materia educativa y que, como se presentó anteriormente para el caso de década de los 90, estaba orientada hacia el desarrollo tecnológico y la formación para el trabajo. Es en este punto donde se cruzan las técnicas gubernamentales y donde la escuela sigue siendo agenciada como una institución vital en la construcción y constitución de un proyecto de país. Pero las verdaderas transformaciones —en las que las políticas de calidad empiezan a jugar un rol determinante—, están contempladas en el Decreto 4790 de 2008, en el que se disponen las condiciones y se reglamentan las indicaciones propias para que las ENS entren en el circuito de desarrollo de una educación de calidad. El Artículo 3 señala lo siguiente:

CONDICIONES BÁSICAS DE CALIDAD. El programa de formación complementaria de la escuela normal superior deberá cumplir las siguientes condiciones básicas de calidad:

1. Programa de formación complementaria pertinente para el desempeño docente en preescolar y básica primaria.
2. Propuesta curricular y plan de estudios acordes al proyecto educativo institucional en concordancia con las necesidades de formación de un maestro que atiende

preescolar y básica primaria, y que permitan garantizar el logro de los objetivos y metas para la obtención del título de normalista superior.

3. Innovaciones en el campo educativo que fomenten el desarrollo del pensamiento crítico investigativo.
4. Espacios de proyección social que vinculen a la escuela normal superior con su entorno.
5. Personal docente y directivo docente que garantice el cumplimiento de los objetivos de la formación complementaria.
6. Medios educativos y mediaciones pedagógicas que faciliten el aprendizaje.
7. Infraestructura y dotación para la formación integral de los estudiantes, acordes con la estrategia pedagógica y el contexto.
8. Autoevaluación en coherencia con el plan de mejoramiento.
9. Plan de seguimiento a egresados.
10. Prácticas docentes en el proceso de formación complementaria.
11. Contenidos del plan de estudios y prácticas pedagógicas relacionadas con los temas de enseñanza obligatoria en la educación preescolar y básica primaria.
12. Modalidades de atención educativa a poblaciones de que trata el Título III de la Ley 115 de 1994, en el plan de estudios de la formación complementaria.
13. Estructura administrativa que garantice un manejo adecuado de los recursos financieros para el programa de formación complementaria.

Estas condiciones para valorar la “calidad” de las ENS obedecen a un proceso de institucionalización en el que no se cuestiona el material mismo, producido en el quehacer pedagógico. Estas políticas de calidad se concentran de manera casi exclusiva en las condiciones formales de la institución y no desarrollan un trabajo vinculante entre instituciones, maestros y Estado para la consecución de un modelo de educación que esté acorde a las necesidades propias de la sociedad donde se enseña. Si bien se plantea que las instituciones tengan un vínculo específico con el entorno, en la práctica no se dan las garantías necesarias para realizar estos procesos con la comunidad de la manera más acertada, incluso porque sigue siendo problemático el escenario geográfico que continúa

como un impedimento en el desarrollo de las alternativas de construcción pedagógica en el país.

3.3.1 Normas que participan en la configuración de las Escuelas Normales

Superiores

La educación en Colombia ha sufrido varios cambios, especialmente en la formación de maestros, desde la creación de las llamadas Escuelas Normales, Rurales y Superiores, y la creación de Facultades de Educación en Tunja y Bogotá. Es a través de estas transformaciones que, en los años de 1930, conocidos como “República Liberal”, se hizo urgente dar a los maestros una formación profesional; así, se inicia la creación de planteles especialmente concebidos para tal fin.

A mediados de la década de 1920, el Estado trae la Segunda Misión Alemana, dentro de cuyas propuestas de reforma de la Educación se encontraba la reactivación del modelo de Escuelas Normales y la creación de Facultades de Educación, provistas de profesores idóneos. Esta reforma buscaba que la formación de los Educadores se diera dentro del criterio de constituir una profesión; es por eso que dejan esta responsabilidad a organizaciones educativas como las Escuelas Normales, planteles educativos en sí mismos, dedicados a la preparación de Maestros para la Educación Primaria. Además, se buscaba generar en las poblaciones una opción de superación académica y competitiva en un saber. Esta tradición, o la creación de este dispositivo de superación, es utilizada más que por fuerza que por ley y ha sido una tradición institucional mantenida hasta hoy.

En 1994, se expide la Ley 115, Ley General de Educación, preferencialmente para los niveles de Educación Preescolar, Básica Primaria, Básica Secundaria y Media, en donde se dedica el Capítulo II a la formación de Educadores. El Artículo 109, de este Capítulo establece como fines “a) Formar un Educador de la más alta calidad científica y ética, b) Desarrollar la teoría y práctica pedagógica como parte fundamental del saber del educador, c) Fortalecer la investigación en el campo pedagógico y el saber específico y d) Preparar Educadores a nivel de pregrado y de postgrado para los diferentes niveles y

formas de prestación del servicio educativo”²¹. Esta Ley 115, en su Artículo 112²² mantiene la responsabilidad de la formación y actualización de los educadores del nivel de pregrado y posgrado, en las Universidades e instituciones de Educación Superior. Se establece, en el mismo Artículo 112, que las Escuelas Normales reformadas, con dos años más de educación después del Grado Once, podrán formar Educadores para el nivel Preescolar y el ciclo de Educación Básica Primaria.

En diciembre 31 de 1994, el Decreto 2903 con fundamento en la Ley 115, contiene los procedimientos para la re-estructuración de estas Escuelas, siempre y cuando cuenten con la asesoría de una Universidad. Con relación a la profesionalización y actualización de Docentes, en 1996 se expide el Decreto 709, por el cual se “Establece el reglamento general para el desarrollo de Programas de Formación de educadores y se crean condiciones para su mejoramiento”. (M.E.N., 1997 p. 392). Se ocupa de la estructuración de los programas de formación, atendiendo a cuatro campos: formación pedagógica, disciplinaria específica, científica investigativa y deontológica y en valores humanos.

En el año de 1996, bajo la aprobación del Presidente de la República, se hace necesaria la conformación de “un grupo de personas destacadas en las distintas ramas del saber, llamado Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo”, quienes elaboraron el documento “Al filo de la Oportunidad”. Uno de sus apartados centrales tiene que ver con la “dignificación de la Profesión Docente”, recomendando la “renovación continuada de la preparación de los docentes” y el mejoramiento sustancial de las remuneraciones²³.

²¹ Tomado del PEI de la Normal Departamental Santa Teresita, de Quetame (Cundinamarca).

²² El párrafo del artículo 112 de la Ley 115 de 1994, establece que "Las escuelas normales debidamente reestructuradas y aprobadas, están autorizadas para formar educadores en el nivel de preescolar y en el ciclo de educación básica. Estas operarán como unidades de apoyo académico para la formación inicial de docentes y, mediante convenio celebrado con instituciones de educación superior, podrán ofrecer formación complementaria que conduzca al otorgamiento del título de normalista superior". En este sentido, el Ministerio de Educación Nacional ha adelantado diferentes acciones con el interés de fomentar la calidad educativa de las ENS, entre estas estrategias de acompañamiento y los diferentes procesos de evaluación que se han cursado desde su reestructuración: Acreditación previa (1997- 1998), Acreditación de calidad y desarrollo (2002) y Verificación de condiciones de calidad del programa de formación complementaria (2010-2012).

²³ Documento de apoyo a las condiciones de calidad.

Durante este mismo tiempo, por disposición de la Ley 115, se divulga el Plan Decenal de Educación 1996-2005, con el fin de “elevar la educación a categoría de política de Estado” (Plan Decenal, 1996 p. 1). Para adelantar este plan se proponen objetivos, estrategias y programas de acciones, entre los que se destaca el mejoramiento de la calidad de la Educación a través de la cualificación de los docentes, mediante la creación de un Sistema Nacional de Formación de Educadores, donde estarían las Escuelas Normales Superiores y las universidades o instituciones universitarias. Estaría encaminado a la unificación de políticas, normas, esfuerzos dispersos, en un trabajo conjunto de todas las instituciones encargadas de la formación de docentes, aunque su formulación, por no estar avalado en un Decreto o Ley, carece de obligatoriedad y su desarrollo y su conversión en norma jurídica quedan a disposición de la voluntad política.

Para orientar y mantener el mejoramiento continuo de la tarea de formación docente, tanto en Normales como en Facultades de Educación, la Ley 115 había establecido la figura de Acreditación Previa. Los Decretos 3012 de 1997 y 272 de 1998, para Escuelas Normales y Facultades de Educación respectivamente, buscan desarrollarla y ser una guía para su puesta en práctica, mediante el lleno de 26 requisitos de obligatorio cumplimiento, según lo consignado en el documento “Criterios y Procedimientos para la Acreditación Previa de los Programas Académicos de Pregrado y Especialización en Educación”, presentado por el Consejo Nacional de Acreditación, (C.N.A.)²⁴.

Las Escuelas Normales Superiores se dedican, antes del año 2000, a reunir las condiciones para esta Acreditación, fecha en la cual vence el plazo acordado por la Ley. La tarea de vigilancia y evaluación del C.N.A., sirve para que el Consejo de Educación Superior-CESU, presidido por el Ministro de Educación, conceda o niegue la aprobación previa. De modo que la educación y la formación de maestros ha adquirido un valor transcendental para el desarrollo de las sociedades donde circulan, puesto que son ellas las que contribuyen en el desarrollo humano y la competitividad del sujeto otorgándoles participar en un mundo cada vez más global. Estas nuevas visiones de educación han influenciado el sistema educativo colombiano mediante cada una de las políticas de calidad

²⁴ Documento de apoyo para la socialización del Decreto 4790 de 2008.

educativa y las reformas educativas, ocasionando con esto innovación en los procesos de aprendizaje en la concepción de qué es aprender y cómo debe hacerse desde la escuela.

Por lo tanto, para que estas instituciones formadoras de maestros permanezcan en el mejoramiento de calidad educativa fortalecen sus acciones pedagógicas y administrativas acorde a los requisitos solicitados por el MEN.

A MODO DE CONCLUSIONES

A modo de cierre de este trabajo de indagación se presentan a continuación algunas reflexiones que dan cuenta del objetivo de la investigación, la cual consistió en describir las políticas de calidad impulsadas por la reforma educativa de los años 90 que reconfiguran las Escuelas Normales Superiores.

En primer lugar es necesario decir que, si algo es posible observar hasta el momento, es que las normas emitidas por el MEN, en lo referente a leyes, decretos y orientaciones sobre la reestructuración de las Normales, han ocasionado que el tema de calidad en lo administrativo y pedagógico las vaya transformado, hasta tal punto que el ejercicio de formación de maestros en las ENS, desde mediados de los 90, ha avanzado en el desarrollo de un discurso que obedece a una racionalidad gubernamental que es el neoliberalismo.

En un segundo lugar, es de resaltar que conceptos como el de competitividad, el de capital humano y el de calidad, se convirtieron en ejes discursivos de análisis al interior de las ENS, dejando ver que sus prácticas reconfiguran el quehacer docente y lo transforman en virtud de un horizonte gubernamental como es el de la producción de sujetos competentes. Si bien esta idea de sujetos competentes para la práctica docente no es nueva, sí lo es en su concepción y reconocimiento legal, pues en el Decreto 1278 del 2002, en sus Artículos 2 y 3, al referirse al docente, lo denominan como *profesional de la educación*, mientras que la normatividad no lo llamaba directamente de esta manera, antes de este decreto. Eso indica que el profesional de la educación, con título universitario o expedido por una ENS debidamente acreditada, es la persona que tiene las competencias y las habilidades para ejercer la actividad de la enseñanza.

En tercer lugar, los vínculos entre saber, calidad y formación, están estructurados por un conjunto de relaciones complejas; así, por ejemplo, como se indicó en el Segundo

Capítulo, la tendencia en la formación de ciudadanos era la obediencia a la Ley, y en el Tercer Capítulo se trató de ver cómo hay un re-ajuste de esos discursos sobre la formación de maestros. Actualmente las ENS ya no están orientadas a la formación de ciudadanos obedientes a la ley, sino al desarrollo de ciudadanos competentes para el mercado. En ese sentido, el tema de calidad se vuelve preponderante y cambia de significado: si la calidad del ciudadano a inicios del siglo XX tenía que ver con un desarrollo de las competencias ciudadanas, en la última década del XX tiene que ver con el desarrollo de un capital humano, que se convertirá en renta para el beneficio de sí mismo.

En cuarto lugar, la tríada saber-calidad-formación está íntimamente ligada al compromiso de producción de empresarios de sí mismos. Los maestros dejan de ser forjadores de comunidad y ciudadanía y se convierten en gestores de condiciones para que sus estudiantes devenguen capitales que producirán rentas posteriormente. La forma en la que opera el neoliberalismo individualiza a los sujetos y se circunscribe en forma de políticas públicas a través del desarrollo de ciertos momentos de la legislación.

En quinto lugar, los discursos sobre calidad, que emergieron en la Constitución del 1991 y en la Ley 115 de 1994, empezaron a circular obedeciendo a una racionalidad gubernamental. De allí se logró evidenciar que la legislación y las capacitaciones en competencias a los docentes, evidencian un ejercicio en el cual el discurso de la calidad empieza a operar. Así pues la tríada poder-calidad-formación se transformó en virtud de las condiciones históricas en las que operó, lo que demostró que, posterior a la Constitución del 91, se aboga por un sujeto competente que debe formarse para el trabajo y para el desarrollo del país, de manera que la calidad de la educación deberá aumentar para el desarrollo del capital humano, condición que para los economistas expertos significa salir de la pobreza.

En sexto lugar, estrategias como los modelos de evaluación y el desarrollo de jornadas para el proceso de auto-evaluación, están circunscritas en la operatividad de estos discursos de competencia y calidad, pues lo que hacen es configurar un ejercicio donde el único responsable de la formación es el sujeto que debe trabajar en la construcción de su propio capital humano. El maestro transforma su quehacer y su ser en virtud de unas condiciones específicas; por ejemplo, al verse en la obligación de recibir el incentivo del

escalafón mejorando su capital humano. Se convierte en un imperativo de calidad certificar los conocimientos y avanzar en el cultivo del capital, para ascender en el escalafón docente.

En séptimo lugar, es de mencionar que las políticas emanadas del MEN como la Ley 115 del 94, el decreto 3012 de 1997, el decreto 3020 del 2002 y el decreto 4790 del 2008, han hecho que las ENS se vaya reconfigurando en lo administrativo y pedagógico. Se resalta que las exigencias de calidad a las Normales han hecho que cada una demuestre procesos académicos-formativos pertinentes al contexto local y regional, al igual que potencie acciones específicas que den lugar a generar habilidades investigativas en sus educandos. Sin desconocer que los cambios, fruto de estas políticas, han generado nuevas prácticas de dirección, de docencia, currículo, evaluación y certificación de estudiantes Normalistas Superiores. Conceptos como estudiante, práctica, profesión docente, plan de estudios e investigación, han movilizad acciones para crear al interior de las ENS maneras propias de formar maestros. Hoy por hoy, las Normales canalizan sus esfuerzos para dar respuesta a los retos que el mundo global les presenta como es el de formar al futuro docente con las competencias comportamentales y funcionales requeridas para ser un docente integral.

Y finalmente, la investigación arrojó que las ENS tienen una posición pedagógica en el mundo académico, es decir, son eje central en la formación de maestros para el Preescolar y la Básica Primaria; así lo demuestran los distintos escritos pedagógicos que poseen las Normales respecto a su quehacer pedagógico, evidencia que se percibe en las revistas, trabajos de grados e investigaciones de las ENS.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abraham, T. (2011). *La empresa de vivir*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Alfiz, I. (1997). *El Proyecto Educativo Institucional. Propuesta para el diseño colectivo*. Buenos Aires: Aique.
- Arribas, S., Cano, G. y Ugarte, J. (2010). *Biopolítica, liberalismo y neoliberalismo: acción política y gestión de la vida en el último Foucault. Hacer vivir, dejar morir. Biopolítica y capitalismo*, 39-61.
- Baracaldo, M. (2006). *Acreditación de Alta calidad de las Normales*.
- Becker, G. (2002). “*La inversión en talento como valor del futuro*”. *Revista Capital Humano*, 2(No 153; p.26-28).
- Benente, Mauro 2015 *Michel Foucault Derecho y Poder*. Francia Editorial DIDOT.
- Bermúdez, J.A. (ed.) (2012) *Michel Foucault, un pensador poliédrico*. Valencia; Universitat de Valencia. 198 pp.
- Bitácora de Antropología e historia de la Antropología en América Latina. (Enero–junio 2012). Bogotá,133.
- Boom, M., Noguera, A., Castro, C. y Orlando, J. (2003). *Epilogo del libro Currículo y Modernización. Cuatro décadas de Educación en Colombia*. (2° ed). Colombia: Magisterio.
- Brunner, J. (2000). *Seminario sobre Prospectiva de la Educación en la Región de América Latina y el Caribe*. UNESCO.
- Byung-Chul Han. (2014) *La Sociedad del Cansancio*. (Traducido de Arantzazu Saratzaga Arregi). Barcelona: Herder Editorial.
- Cantón Mayo, Isabel. (2004). *Planes de mejora en los centros educativos*. Madrid: Ediciones Aljibe.

- Castro-Gómez, S. (2010) *Historia de la gubernamentalidad*. Bogotá: Siglo del hombre editores. Kimpres.
- Castro, Jorge Orlando & Noguera, Carlos. (2002) En: *Historia de la Educación en Bogotá*. Bogotá: IDEP.
- Colombia. Junio, 2008. [En línea]. Recuperado de: < <http://www.mineducacion.gov.co>> [Citado en 10 de CONPES 2781-Consejo Nacional de Política Económica y Social. (1995). Departamento Nacional de Planeación. Educación Superior. Recursos Humanos para el Bienestar y la Competitividad.
- Consejo Nacional de Acreditación. (enero de 1998). *La evaluación externa en el Contexto de la Acreditación en Colombia*. Bogotá.
- Constitución Política de Colombia. (1991). Artículo 1, artículo 67.
- Cortes, R., Díaz, A. y Liliana, D. (2011). *Gubernamentalidad y Educación. Discusiones Contemporáneas*. IDEP.
- Declaración Final de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y El Caribe. (2008). *Conferencia Regional de Educación Superior celebrada del 4 al 6 de junio de 2008, en la ciudad de Cartagena de Indias*. Colombia.
- Decreto 080 de 1974 (22 de enero) Art 3. Plan de estudios.
- Decreto 3012 de 1997. Disposiciones para la organización y funcionamiento de las Escuela Normales Superiores. Art 15
- Decreto 3020 de 2002. Artículo 15 (vigente) Nómina de las normales.
- Decreto 366 de 2009 (vigente). Garanticen el desarrollo de programas de formación sobre educación inclusiva.
- Decreto 4790 de 2008 19 diciembre). Fomento de competencia en la Escuelas Normales. Art 3 y 7. Bogotá. MEN
- Decreto 709 de 1996 (07 de abril), art 8 y 10. Reglamento general para el desarrollo de programas de formación de educadores y se crean condiciones para su mejoramiento profesional.

- Deleuze, G. (1996). *“Post-scriptum a las sociedades de control”*. Conversaciones. Valencia: Pretextos
- Deleuze, G., y Guattari, F. (1995). *El antiedipo. Capitalismo y esquizofrenia*. España: Paidós.
- Díaz, M. (2010). *¿Quién creó este monstruo? Educación y globalización: sus relaciones con la sociedad, 1(2)*. Recuperado de: ries.universia.net
- Fortalecimiento de las Normales: Para Formar los Docentes del Mañana. (S. A.) (2001) Al Tablero No 5, junio 2001. Recuperado de: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-87359.html>
- Foucault, M. (1979). *La arqueología del saber*. México: Siglo Veintiuno Editores. Recuperado de: https://monoskop.org/images/b/b2/Foucault_Michel_La_arqueologia_del_saber.pdf
- Foucault, M. (1985). *“Poderes y Estrategias”*. En: *un dialogo sobre el poder y otras conversaciones*. Madrid: Alianza Ed.
- Foucault, M. (1999). *Estética, ética y hermenéutica. Obras esenciales. Volumen III* Buenos Aires: Paidós.
- Foucault, M. (2004). *Nacimiento de la Biopolítica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2006a). *Seguridad territorio y población*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2006b). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Ediciones.
- Foucault, M. (2009a). *El orden del discurso*. Barcelona: Tusquets Editores.
- Foucault, M. (2009b). *La verdad y las formas jurídicas*. Gedisa.
- Foucault, Michel (2013a) *La inquietud por la verdad. Escritos sobre la sexualidad y el sujeto*, Siglo XXI editores, abril de 2013. Entrevista con Gilles Barbedette, 1981.

- Foucault, M. (2013b). *Hermenéutica del Sujeto*. Madrid: Ediciones de la Piqueta.
- Franco, J. (2010). *El Saber Pedagógico del maestro como fundamento de la acción creativa y formativa en el aula de clase. Docencia Universitaria, 11*, 149-158.
- Gilles, F. (1983). *Le trajet de la formation*. Paris : Dounod.
- Gómez Buendía, Hernando. “Educación. La Agenda del Siglo XXI, Hacia un desarrollo humano”. Prólogo de Carlos Fuentes. pp 177.
- Gómez, V. (1996, Nov) Documento presentado al Coloquio Universidad, Estado, Sociedad. Bogotá, Colombia.
- Guía 34. Guía para el mejoramiento institucional. De la autoevaluación al plan de mejoramiento... Ministerio de educación. República de Colombia.
- Harvey, David. (2007). *Breve Historia del Neoliberalismo*. Madrid, Ed. Akal.
- Historia de la Escuela Normal en Colombia. (1990). *Revista Educación y Cultura*, (20), 41 – 48.
- Klaus, A. (2002). *Una Epistemología histórica de la pedagogía. Revista Pedagogía, 23(68)*.
- Ley 115 de 1994: Ley General de Educación.
- LEY 30 DE 1992. Colombia. Por el cual se organiza el servicio público de la Educación Superior.
- Marco legal presente en la Ley 115 de 1994, Decreto 0709 de 1996. Por el cual se establece el reglamento general para el desarrollo de programas de formación de educadores y se crean condiciones para su mejoramiento profesional.
- Martínez, A. (1990). *La formación del maestro. Historia de una paradoja. Revista Educación y Cultura*. (20), 5–8.
- Martínez, A. (1995). “Maestro: Sujeto de Saber y prácticas de Cualificación”. *Revista Colombiana de Educación* No 31. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

- Martínez, A. (2004) *De la escuela expansiva a la escuela competitiva: Dos modos de modernización en América Latina*. Bogotá: Editorial Anthropos, Convenio Andrés Bello.
- Martínez B., Alberto; Noguera Carlos E.; Castro, J. Orlando. (2003). *Currículo y Modernización. Cuatro décadas de educación en Colombia*.
- Ministerio de Educación Nacional-ICFES-ICETEX-DNP-UDS. (1995) Educación Superior Recursos Humanos para el Bienestar y la Competitividad (24 de mayo de 1995). Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional. (s.f.) Dirección de Calidad para la Educación Pre-escolar. Básica y Media. Documento de apoyo para la socialización del Decreto 4790 de 2008. Preparado por: Hernando Gélvez Suárez y Eduardo Aguirre. Colaboración especial: Escuela Normal Superior María Montessori y Escuela Normal Superior de Villavicencio.
- Ministerio de Educación Nacional. MEN–ICETEX (2000). “Acreditación de Calidad y Desarrollo de las Escuelas Normales Superiores”. Documento Marco preparado por: Elba Martínez de Dueri, Oscar Armando Ibarra Russi, Miryam Lucía Ochoa Piedrahita, Martha Lorena Salinas Salazar, Hugo Alberto Hidalgo Pérez, María Eugenia Escobar de Sierra, Luis Alberto Artunduaga Marlés. Proyecto: Reestructuración de escuelas normales Acreditación de escuelas Normales Superiores. Fondo para la formación, profesionalización y actualización de docentes al servicio del Estado. Convenio ICETEX- ASONEN: Santafé de Bogotá, D.C.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2002) Guía Evaluación de Desempeño. Bogotá, Docentes y Directivos Docentes del Estatuto de Profesionalización Docente Decreto Ley 1278 de 2002.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). Plan decenal de educación 1996–2005. Recuperado de: http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85242_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2009) Dirección de Calidad para la Educación Pre-escolar. Básica y Media. Documento de apoyo de apoyo a la verificación de las

condiciones de calidad del programa de formación complementaria. Preparado por: Hernando Gélvez Suárez y Eduardo Aguirre. Colaboración especial: Escuela Normal Superior María Montessori y Escuela Normal Superior de Villavicencio.

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2014). *Naturaleza y retos de las Escuelas Normales Superiores: documento de trabajo No 1*.

Morey, M. (2014). *Lectura de Foucault y Escritos sobre Foucault*. Sexto Piso Editorial.

Müller de Ceballos, Ingrid. (1989) “La primera organización de un sistema de Escuelas Normales en Colombia. Ubicación del Decreto orgánico de instrucción primaria de 1870, en una perspectiva internacional.” En: Proyecto: “Estudio comparado de modelos de formación del profesorado de enseñanza secundaria: Colombia, Alemania, Estados Unidos, como fundamento para la creación de una cátedra de pedagogía comparada, en la Universidad Pedagógica Nacional”.

Navia Atezana Cecilia. (2007). “El análisis del Discurso de Foucault” Universidad Pedagógica de Durango.

Noguera, C. (2009). “*Foucault profesor*”, *Revista Educación y Pedagogía*, 21(55), 131-149.

Nuevo Itinerario Revista Digital de Filosofía, (10). ISSN 1850-3578 2015.

OEI-Ministerio de Educación de Colombia 3*Organización y Estructura de la Formación Docente en Iberoamérica*. Noviembre de 2011]

Palacio Mejía, Luz Victoria. (2001) “Elementos para configurar un dispositivo de formación de maestros”. *Educere. Entrevías Educativas*. Año 5, N° 13, Julio – Agosto – Septiembre, *Revista educación y pedagogía*, 16 (40).

Revista Educación y Cultura. (1990). (20), 41 – 48.

Revista Educación y Pedagogía. Núm. 14 – 15. Reformas Normalistas de la mitad del siglo.

Revista Magisterio. (2003). (1), 8.

Revista internacional Magisterio. Educación y Pedagogía. (2012) No 56, Bogotá.

- Sáenz, Javier; Saldarriaga, Oscar & Ospina, Armando. (1997) *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903–1946*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia. 2 vols. 397 y 629 pp.
- Saldarriaga, O. (2003) *Del Oficio del Maestro. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia*. Colombia: Magisterio.
- Saldarriaga, Oscar. (2010) “El Canon de las Ciencias Universitarias en la Nueva Granada, 1774-1896”. En: Carlos Mario Recio y Humberto Quiceno (comps) *Independencia, educación y Cultura. Memoria del Simposio*. Cali, Institución de Educación y Pedagogía – Univalle; Alcaldía Santiago de Cali – Secretaria de Educación y Turismo; 2010, p, 159-187.
- Saldarriaga, O. (2015). *La Configuración histórica del maestro público en Colombia: entre opresión y Subalternidad*. *Revista Historia y Memoria de la Educación*, 287-318.
- Sanabria Munévar, Francisco. (2010) “Enseñando Mutuamente. Una Aproximación al Método Lancasteriano y a su apropiación en Colombia”. Institución Educativa Francisco de Paula Santander. Rhec Vol.13. No.13, año 2010, pp. 47-76
- Serrano Ordoñez, Jorge Eduardo (2007). “Educación y Neoliberalismo en el caso de la Educación Básica rural en Colombia”. (Trabajo de Grado. Maestra en Desarrollo Rural). Pontificia Universidad Javeriana Facultad de Estudios Ambientales y Rurales.
- Suárez, J. (2010) *Profesionalización docente y la noción Maestro Investigador: en perspectiva global–local*. Facultad de Educación, Universidad de Antioquia.
- Sverdlick, Ingrid (2012) “Calidad de Educación para todos e inclusión educativa ¿Nuevas banderas para el derecho a la educación?” *Revista internacional Magisterio, Educación y pedagogía*. (56), 23-27.
- Tipismana Neyra, Orlando. (2010) “Aprendizaje significativo para la formación de competencias esenciales en educación médica básica y continua 2007-2010”. Congreso Iberoamericano de Educación Metas 2021.

- Toro O, Alexandra; Muñoz, Armando & Scharnholz, Lars (2014). “Huellas de Alemania en la educación en Colombia” *Revista Questiones Disputadas*. Tema en Debate N° 15
- UNESCO (1996) Informe de la UNESCO de la investigación presidida por Jacques Delors: “La educación encierra un tesoro”. UNESCO Madrid: Ed Santillana.
- UNESCO. (1997). Documento de Política para el Cambio y el Desarrollo de la Educación Superior, Paris, 1995. Citado por Carlos Tünnermann. En: Hacia Una nueva Educación Superior, Colección Respuesta, Ediciones CRESAL/UNESCO, Caracas, Venezuela, 1997, Pág. 151
- UNESCO-IESALC. (2006). *Informe sobre la educación en América Latina y el Caribe 2000–2005 La metamorfosis de la Educación Superior*. Caracas: Editorial Metrópolis.
- Varios Autores. (2006) “Escuela para Maestros”. Enciclopedia de Pedagogía Práctica. Editorial Cultura Internacional Ltda. Pag 11 a 43
- Wittock, M. (1990). *La investigación de la enseñanza. III, Profesores y alumnos*. España: Paidós educador.
- Zuluaga, Olga Lucía (1984): *El maestro y el saber pedagógico en Colombia: 1821-1848*. Medellín: Universidad de Antioquia. UNESCO (1996) Informe de la UNESCO de la investigación presidida por Jacques Delors: La educación encierra un tesoro. UNESCO Madrid: Ed Santillana.
- Zuluaga, O. (1996a). “Las Escuelas Normales en Colombia”. En: *Revista Educación y Pedagogía*. (12 y 13), 263-278
- Zuluaga, Olga Lucia (1996b) “Investigación y experiencia en las Escuelas Normales” En: *Educación y Pedagogía* Vol. 8. No 16. Universidad de Antioquia. Medellín.
- Zuluaga, O. (1999). *Pedagogía e historia de la pedagogía. La enseñanza, un objeto de saber*. Bogotá: Siglo del hombre Editores, Anthropus, Editorial Universidad de Antioquia.
- Zuluaga, Garcés, Olga Lucía. (2001) "Entre Lancaster y Pestalozzi: los manuales para la formación de maestros en Colombia, 1822-1868". En: *Revista Educación y*

Pedagogía. Medellín: Facultad de Educación. Vol. XIII, No. 29-30, (enero-septiembre), 2001. pp. 41-49.

Zuluaga, Olga Lucia (2008) “Pedagogía, didáctica y enseñanza” En: *Educación y Cultura* No14. Bogotá, marzo, 2008.