

Educación
FLACSO ARGENTINA
Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales
propuesta@flacso.org.ar
ISSN 1995- 7785
ARGENTINA

Propuesta
Educativa
45

2016

Dossier

“Maestro, función docente y escolarización en Colombia”.

Por Alberto Martínez Boom.

Propuesta Educativa Número 45 – Año 25 – Jun. 2016 – Vol1 – Págs. 34 a 49

Maestro, función docente y escolarización en Colombia¹

ALBERTO MARTÍNEZ BOOM*

El maestro no es una invariante en la historia, no hay por tanto una figura eterna llamada maestro preexistente a las relaciones que lo constituyen. Si adquiere alguna unidad histórica lo hace gracias a diversos arreglos o mediaciones políticas, económicas o sociales a las que se encuentra expuesto. Su razón es funcional y se inscribe siempre en prácticas. Claro que desde hace tiempo se ha pretendido capturar al maestro a partir de concebirlo como un fenómeno dado, como si se tratara de un objeto epistemológico. Habría que preguntar en otra dirección ¿es posible decir una verdad sobre este sujeto? ¿Podemos descifrar las racionalidades específicas que lo atraviesan y lo vuelven funcional?

Lo que sí reconocemos es la abundancia de discursos sobre los maestros que es avasallante. Se habla de ellos sin necesidad de nombrarlos en los lenguajes asépticos de la calidad, la evaluación y el aprendizaje; la economía política educativa les construye una red de observación, captura e intervención que los reduce y simplifica; algunos expertos acentúan su condición social y especulan sin límite acerca de su protagonismo; sus relaciones con la práctica, el saber y el orden institucional se expresan por lo general en términos de exterioridad; sus campos de formación designan una amplitud de acciones más o menos diferenciables se habla, por ejemplo, de formación inicial, capacitación, profesionalización, reciclaje, entrenamiento, reconversión, perfeccionamiento, desarrollo profesional docente, actualización, formación continua y un largo etcétera que es preciso volver inteligible.

Sea como fuere, hay algo cierto, la literatura sobre los maestros y su formación introduce un orden de problemas múltiple, de difícil tramitación, lo cual reclama un análisis capaz de diferenciar estrategias y conceptualizaciones. Intentaré franquear algunas comprensiones convencionales sobre este sujeto colectivo para favorecer su estudio en tensiones no dialécticas con el saber, la institución escolar, la ley, las infancias, sus propias formas de agremiación e incluso, frente a sí mismo, es decir, componer un recorrido discontinuo por tres entrecruzamientos que suelen hacerlo visible y funcional: líneas de fuerza (poder), líneas de formalización (saber) y líneas de eticidad (sí mismo) que compondrían un dispositivo para pensar y problematizar la formación docente en la historia de la escolarización en Colombia.

Sería ingenuo considerar que se puede asumir la problematización del maestro por una sola vía². Como ya dijimos, no existe una unidad del maestro en términos de condición o de identidad, por el contrario interesa componer unos trazos plurales presentes en diversos discursos, cada uno de los cuales podría dotarlo de extrañeza. El devenir del maestro se separa claramente de cualquier alusión a su identidad, lo mismo del sofisma de su condición. Este trabajo no repite la vieja pregunta ontológica que al indagar por su esencia legitima la necesidad de una reconstrucción histórica del oficio, tampoco busca *"definir su identidad cultural y profesional, para instalarse críticamente en una tradición y para avanzar con más rigor en la elevación de su condición"* (Escolano, 1996: 17); la sutileza y en cierto sentido la ironía son los artificios que utilizamos para no proceder a su rescate. Buscamos delinear un maestro desacomodado, transformado hoy por



Dr. en Filosofía y Ciencias de la Educación; Prof. e investigador del Doctorado Interinstitucional en Educación en la Universidad Pedagógica Nacional, Colombia. Miembro fundador del Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica, Colombia. Web-site: www.albertomartinezboom.com. E-mail: almarboom@yahoo.com

la docencia, conectado con las lógicas de la escolarización.

Lo primero a realizar sería ordenar el material trabajado sobre el maestro para luego lanzar una descripción menos conmovedora y más emergente. Descripción que exige la puesta en interrogación de muchas elaboraciones que lo nombran y que requieren por supuesto de afinamiento y profundización. Hace más de veinte años arriesgué una primera caracterización de la imagen social del maestro colombiano ordenada en cinco momentos: primero, la aparición del maestro como hombre público; segundo, las normales y el oficio metodológico; tercero, el maestro como eje de la construcción de la nación; cuarto, el maestro moralizador e higienizador; y quinto, el maestro que pasa de administrar el currículo a facilitar los aprendizajes (Martínez Boom, 1994). De esta manera se puede advertir como aquel personaje no es históricamente homogéneo ni constante.

Más recientemente emprendí una investigación sabática titulada: "El maestro en Colombia. De la escuela a la sociedad del conocimiento" mucho más próximo a las precariedades y avatares de su existencia. Allí utilicé dos nociones, advertidas por Robert Castel, para reescribir el devenir del maestro, las imágenes de la huella y la herida que como rastros dan mejor razón de lo contingente, lo variable o lo permanente, con valor transformado, en aquel sujeto político y cultural. El resultado fueron otros momentos nombrados de nueva manera (Martínez Boom, 2009):

1. El grito: la intempestiva irrupción del maestro público.
2. De la atadura a la dictadura: la huella del método.
3. Prácticas bio-políticas magisteriales: sujeto de poder y del poder.
4. Entre ciencia y arte: la herida de la vocación.
5. De lo subjetivo a lo objetivo: la huella del currículo.
6. La función docente: un campo de dilución contemporánea.

Contrariamente a lo que cabía esperar este avance fue apenas un paso previo en la configuración de un dispositivo más detallado de las mutaciones que atraviesan al viejo maestro. Digo viejo como quien busca llamar la atención sobre un extraño personaje que cada vez más aparece nombrado como docente. Pienso que mis últimos trabajos cierran una serie de búsquedas que al enfocarse en los procesos de escolarización permiten complementar estos dos paisajes fragmentarios de su configuración como docente en Colombia.

Se hace necesario tomar algunas precauciones de orden metodológico para intentar delinear una tercera descripción del maestro y de su formación a lo largo de doscientos años de historia efectiva. Para ello adopto por la noción de desplazamiento ya que permite nombrar la gestación de unas formas de poder que lo definen precisamente como sujeto, definición que por supuesto está atravesada por luchas y azares. El desplazamiento está asociado a la noción de discontinuidad, es decir, un conjunto de decisiones, accidentes, iniciativas, mecanismos, técnicas, descubrimientos, movimientos de reforma que muestran un poder que es capaz de definir quién es alguien, quién debe ser, cómo debe proceder o que se espera que diga. Unas formas de poder aplicables a la vida cotidiana que buscan adherirlo a una identidad, categorizarlo y marcar su individualidad. Lo que hace que un cuerpo (junto con gestos, discursos y deseos) sea identificado como individuo, es ya uno de los primeros efectos de poder: *"el individuo es un efecto del poder y al mismo tiempo, o justamente en la medida en que es un efecto suyo, es el elemento de composición del poder. El poder pasa a través del individuo que ha constituido"* (Foucault, 1992: 39). Se trata entonces de una lectura política del maestro recogida fragmentariamente en cinco desplazamientos.

En primer lugar describo el grito que lo hace aparecer como hombre público en la escuela; un segundo desplazamiento, lo muestra articulado tanto al debate de la instrucción pública como al ejercicio metodológico de las Normales en el siglo XIX; el tercer momento delinea los efectos de una prolongada relación con el magisterio de la iglesia; un cuarto momento, posterior a la segunda posguerra, lo marcan las exigencias de modernización y expansión de la escolarización masiva así como los efectos de la intervención del currículo; el quinto desplazamiento

pasa por una reacción colectiva que nombrada como movimiento pedagógico irrumpe fugazmente en una especie de entusiasmo afirmativo; por último, detallo algunas de las mutaciones acaecidas por la función docente actual que propugnan por un compromiso con el aprendizaje. Entre un corte y otro podemos distinguir fragmentos de maestros sometidos a distintos ejercicios de receptividad y espontaneidad, esa extraña caída que conforma su propia vitalidad.

La emergencia del maestro como hombre público

No es posible pensar la escuela pública sin la figura del maestro. Su aparición se hizo a tumbos en medio de una amplia variedad de sujetos enseñantes: el ayo de pupilos, el cura doctrinero,

el artesano y el preceptor, tratando de diferenciarse de ellos. Esta escuela crea e integra un nuevo tiempo y lugar, un espacio para observar el cumplimiento de las leyes a través de los principios de buena crianza, cortesía y urbanidad, este es el escenario de aparición del maestro público que precede a la constitución de un cuerpo enseñante, catalizador del orden social (Queirien, 1994: 148). El acontecimiento escuela hace que el maestro público se haga visible y se destaque.

Ya no es cualquiera el que enseña, la importancia del enseñante público fue declarada desde un principio a través de los requisitos que debía cumplir³. En 1799 el Cabildo de Cartago hace la escogencia del maestro de acuerdo con *“las reglas que se han de observar por su elección y nombramiento”* según auto en que se prescribirá que los concursantes deben ser *“examinados así mismo sobre su particular instrucción y lectura y escritura, doctrina*

cristiana, método, prudencia, juicio y buenas costumbres y religiosa conducta” (AGN, Colegios, t.1, f.688v), requisitos que en su conjunto se suplían con certificaciones sobre vida, buena conducta, genio y religiosos procedimientos expedidos por los alcaldes ordinarios, curas párrocos y jueces vecinos de la provincia.

Desde entonces se va a establecer que nadie podrá ejercer el arte de enseñar en la escuela si no es sometido a oposición, examen y muestra de un “título” que le autorice para ejercer su labor. Más que reglamentar el oficio la oposición y el título se centran en las condiciones para su ejercicio. El carácter público del enseñante permite visualizar la manera como aparecen algunas instancias jurídico-administrativas de control, y los modos como se escoge mediante la “oposición al cargo interino” a alguien facultado para dirigir la escuela, quien a su vez será vigilado por quien lo elige.



Como opositor o como titular de alguna escuela, al maestro lo vemos porque se queja, porque reclama, suplica o denuncia. Su grito lo pone en evidencia, lo diferencia de otros sujetos enseñantes o preceptores en otros tiempos. El maestro, que por lo general era un hombre pobre, tenía como objeto elemental de trabajo su mantenimiento y el de su familia. Las vicisitudes económicas de la mayoría de las escuelas creadas en el último tercio del siglo XVIII, impedían tener garantía de manutención. En otras palabras, el título o autorización para ejercer y el nombramiento como maestro, proceso en el que los opositores solían exhibir la crudeza de sus necesidades para inclinar a su favor la designación, necesariamente no garantizaban su supervivencia.

En el libro *Crónica del desarraigo: historia del maestro en Colombia* (Martínez Boom, Noguera y Castro, 1989) se describe con cierta amplitud unos de esos gritos emblemáticos de los primeros maestros públicos, Agustín Joseph de Torres, quien a través de sus cartas a la burocracia virreinal suplica angustiosamente un incremento en el monto de su "congrua sustentación". Es decir que en contraste con el brillo de su origen para el discurso de la educación, las misivas de la época constatan las miserias soportadas en su vida cotidiana, las "urgencias lloradas" en la consecución de "un socorro de limosna".

El maestro público aparece además ligado al cura y por tanto, al poder pastoral. El énfasis colocado en el ejemplo refleja también una relación precaria con el saber pero fuerte respecto a la moral cristiana. El maestro emerge como un sujeto básicamente público, es decir, era seglar en su designación pero religioso en su formación, cumpliendo de hecho una función tanto religiosa como civil. Su saber era el de la religión, pues debía demostrar en la oposición sus conocimientos de la doctrina y la fe católicas.

Al no existir instituciones singulares para su formación serán los manuales, los ejercicios de muestras, el catecismo y la emulación los que servirán de guía al enseñante público. Los manuales constituyen los primeros rudimentos que permitirán la individualización de un saber sobre el maestro, sin que necesariamente la enseñanza aparezca delimitada. Al respecto, la remisión al manual de Palomares en el plan del Virrey Caballero y Góngora en 1787, y más adelante a los manuales de Díaz Morante y Torcuato Torio (cuyos moldes para escribir se empiezan a reproducir en algunos planes, como el caso de la escuela de Cartago), evidencian la irrupción en el interior del saber sobre la enseñanza de nuevos objetos de discurso, nuevos procedimientos, y nuevas técnicas pero sobre todo la transformación del estatuto de este sujeto enseñante distinto de los otros por los tiempos en los que realiza su labor y en los espacios donde los realiza.

En algunos casos, los planes⁴ empiezan a recoger e incorporar los procedimientos señalados por los manuales, dándose las primeras puntadas para una unificación de los procedimientos para enseñar la escritura, la ortografía, la ortología y el conteo. En últimas, la práctica delimita un campo de visión más amplio con la adopción de algunos rudimentos metodológicos que en lo sucesivo mediarán su ejercicio (Zuluaga, 1999: 113-119). Los manuales de enseñanza tienen el efecto de manualizar al maestro en una doble dirección, le dictan la relación que regula su contacto con el alumno pero también consigo mismo.

La remisión a manuales, la mediatización de la memoria por los sentidos y una cierta economía del castigo constituyen algunos de los primeros objetos para la organización de la enseñanza. Así Santiago de Torres al formular "las ordenanzas" que debían regir en la escuela de primeras letras del barrio las Nieves en Santa Fe de Bogotá, en 1809, indica taxativamente que se:

"Enseñará a escribir por el método Palomares haciendo imitar sus muestras o las de Don Esteban Jiménez, que son del mismo estilo bajo las reglas siguientes: Principiará por enseñar teóricamente el Arte de escribir y no pondrá a hacer planas a sus discípulos hasta que sepan dar puntualmente del corte de la pluma, efectos de ésta, modo de tomarla y poner el brazo y mano sobre la mesa, caídos de la letra y sus proporciones según arte [...]. Desde la escuela de leer se les enseñará a los niños a conocer los caracteres numéricos por el mismo método que se ha prevenido para las letras y en la de escribir a formarlos [...]. Luego que sepan formar los números, y la tabla de memoria, pasarán a la clase de aritmética" (AGN, Instrucción pública, t.4, f. 380r-397v).

En síntesis, la emergencia del maestro público se remite tanto a la aparición de la forma escuela como a la transformación de una práctica que antes era gremial y que de ahora en adelante recaerá sobre los cuerpos individuales de los enseñantes. Una mecánica de poder que permite extraer de estos cuerpos tiempo y trabajo productivo. Se trata de los maestros públicos y los pequeños aprendices designados para el trabajo de "hablar por escrito". Unos toscos escribientes de molde que apenas conocen las habilidades demandadas por los trazos y caracteres del ejemplar que emplean.

Maestro y método en la instrucción pública

Definir al maestro público en la primera mitad del siglo XIX exige, por una parte, un análisis político capaz de mostrar la disputa por la escuela y el maestro adelantados por las fuerzas que reclamaban para sí el privilegio de la instrucción pública, y por otra, entrelazar las disputas al surgimiento de las Escuelas Normales cuya institucionalización produjo nuevos efectos formativos en el oficio del enseñante. Ambos ejercicios dan fundamento a una incipiente organización del sistema de enseñanza en cabeza del Estado docente atravesada, casi siempre, por el problema de la guerra.

La escuela alcanzó rápidamente reconocimiento como espacio privilegiado y estratégico para el gobierno de las poblaciones. Las ocupaciones útiles y la obediencia, los pilares sobre los que se empezó a apoyar la prosperidad y el orden del Estado, demandaban la constitución de cierto principio de unidad a partir de la homogeneización de los conocimientos y los hábitos. Uno de los principales compromisos adquiridos por la escuela fue la extensión del dominio de la lengua cuya "unidad de labio" se consideró "aprobadísimo ligamento [para] congregarse y comunicar entre sí formando una sociedad indivisible y perpetua" (Vives, 1923: 3). Lengua común, hábitos de comportamiento e identidad nacional se erigieron en objetos fundamentales de gobierno que hicieron de la instrucción pública la estrategia central del poder en la generalizada disputa por su dirección.

Conformar una fuerza social productiva a partir de las técnicas y rutinas realizadas por los maestros en la escuela significó transitar del ámbito doméstico al espacio público. El Estado docente hará de la instrucción pública un aparato para operar en la transmisión de valores modernos: "entre el mundo restringido de la familia, la iglesia y el vecindario, por un lado, y el mundo ampliado del gobierno, la nación y el mercado, por el otro" (Baudelot y Leclercq, 2008). No es exagerado advertir que uno de los mayores efectos de la instrucción pública en los procesos de escolarización social fue haber enseñado a los sujetos a integrarse metódicamente a lo público.

Decir método significa que estamos en presencia de una tecnología. El método es un modo de organización que empezará a regir las formas pedagógicas de intervención. La reflexión sobre el método se opone tanto al desorden como a la improvisación y a la desviación, este condicionante del funcionamiento de la escuela requiere de una instancia de preparación del enseñante público que para el caso de Colombia será la Escuela Normal como institución que difundirá el método lancasteriano o de enseñanza mutua, introducido por el payanés Sebastián Mora Berbeo, y cuyo campo específico de aplicación serían las escuelas de primeras letras.

En 1821, el presidente Francisco de Paula Santander autoriza el establecimiento de las primeras Escuelas Normales en las principales ciudades y con ellas se inicia la educación normalista. Dos décadas más tarde, en 1844, se realiza una reforma educativa que separa enfáticamente al estudiante corriente del estudiante que se preparaba para ejercer como maestro. A partir de entonces la sentencia de Jovellanos al ser interrogado por quién debía ser el maestro adquiere sentido y relevancia: "un hombre sensato, honrado, [con] humanidad y patriotismo; un buen cristiano que supiera el método" (Jovellanos, 1962: 571). La singularidad del método de enseñanza era condición para el ejercicio del oficio, de aquí procede históricamente el estigma de que el maestro sólo necesita poseer el método. Un método para enseñar con un solo maestro en un salón permitiendo el ingreso de centenares de niños. La escuela normal a través del método le asigna al maestro un saber que le organiza lo que tiene que hacer pero también lo contrario, el método solo se puede construir en espacios organizados.

Los efectos normalizadores de esta formación magisterial circularán inicialmente como saber en el periódico “La Escuela Normal”, órgano comunicativo que llegó hasta la edición 304. Olga Lucía Zuluaga advierte e insiste en establecer una valoración paradójica de esta huella metódica: *“el maestro, a través del método, abrirá el camino hacia futuros conocimientos, pero él mismo permanecería en el umbral del saber”* (Zuluaga, 1982: 31), es decir que estar bajo la jurisdicción del método permite delinear fuerzas y límites que estarían más allá del simple saber hacer.

Las normales fueron en nuestro país las primeras instituciones del saber pedagógico, su nominativo remite a la norma, es decir a normalizar pero también a igualar, homogeneizar, ordenar, metodizar, reglar, regularizar y pautar. El magisterio ya no puede liberarse a la buena voluntad de una vocación, los futuros maestros aprenderán a ocupar el lugar de un saber –por precario e incipiente que sea ese saber–, del que vigila y del que es capaz de contribuir a la producción de una normalización útil para el gobierno y la sociedad.

La multiplicación de escuelas afectaron también a la institución encargada de formar los maestros, tanto la escuela elemental como las normales vivieron un proceso de consolidación que generó prácticas de cohesión social en virtud de las cuales el maestro cumplía una función central como agente público que modelaba sociedades. En ese sentido lo que se institucionaliza no es simplemente un lugar magisterial, *“se institucionaliza, entonces, una de las piezas claves de la maquinaria escolar, la formación de docentes, bajo el imperio del control político del Estado y el control científico de la pedagogía, que definirán de allí en más, la misión del maestro”* (Diker y Terigi, 1997: 30).

Habrà quien se detenga en el detalle de una autoridad del maestro derivada de su incipiente saber⁵, en su defecto prefiero advertir que ese saber del maestro proviene del poder conferido por las relaciones distribuidas por la institución. El poder del método, por ejemplo, pasa tanto por el maestro como por el niño y la escuela: limita la arbitrariedad del primero, neutraliza las fuerzas del segundo y condiciona el funcionamiento espacio temporal de la institución.

El maestro bajo el magisterio de la iglesia

La idea central de la llamada *regeneración*, que se inicia en 1886, indicaba que la educación tenía como finalidad principal garantizar el comportamiento moral de la población que pasaba por la escuela, y que esta función portadora y magisterial estaría en manos de la Iglesia Católica⁶. Con el propósito de afianzar la unidad nacional se proclamó la fe católica como religión oficial y se delegó en la Iglesia la misión de educar en los valores y principios básicos que necesita el Estado para poder gobernar. La moralización proyectada no se derivaba pues de presupuestos pedagógicos ni de reflexiones éticas de tipo filosófico, sino de estrategias gubernativas que buscaron por este medio instruir como convenía.

Así la Iglesia convertida en lo que Echeverri nombra como *“brazo pedagógico del Estado”* (1989) empleó como mecanismo de acople la intermediación entre moral y trabajo, pues este último dirigía las manos hacia actividades en las cuales las malas pasiones quedaban neutralizadas; siguiendo este delineamiento Rufo Urueta destacaba la importancia de enseñar en las escuelas normales artes y oficios útiles:

“En las Escuelas Normales de esta ciudad hay una sección destinada a enseñar a los alumnos artes y oficios compatibles con sus sexos: y han sido tan notables los trabajos exhibidos en los últimos actos literarios de esos planteles, que si se dedicaran a tal o cual profesión, con lo que saben, cada alumno o alumna podría ganarse la subsistencia honrada y decentemente” (Urueta, 1882: 6).

La instalación de mecanismos de índole moral y ocupacional en las normales, incluyendo sus aulas, implicó cambios notables en la relación con el saber pedagógico circulante en ellas. La preparación en los métodos y procedimientos que la pedagogía tenía acreditados se dirigieron ahora a la *“santa misión”* de formar a los soldados y ejércitos de Cristo. Esta doble función de trabajo y moralización permitió además reconstruir el dispositivo de alianza entre la escuela y la

familia que el Estado docente no logró consolidar desde la prerrogativa jurídica de la obligatoriedad; la moralización cristiano católica fue en Colombia uno de los instrumentos privilegiados para lograr que los padres de familia enviaran a sus hijos a la escuela⁷.

Este conjunto de tendencias y luchas dispuso un lugar privilegiado en el cuerpo del enseñante quien se concebirá como adscrito al magisterio de la Iglesia, intermediación que lo dota además de una particular función social. Educar será entonces sinónimo de moralizar. El maestro es un referente moral en y fuera de la escuela, instruye tanto con el método como a través del ejemplo. La exigencia de una moral intachable del maestro era una condición reiterada tanto en la perspectiva de la moral civilista como en la regeneración posterior al Decreto Orgánico de Instrucción Pública de 1870, que estipulaba expresamente que:

“El Director de la escuela se hará amar i respetar, no solo de sus discípulos, sino de toda la sociedad en que viva; será pundonoroso i leal en sus relaciones, benévolo i afable en su trato, cumplido en sus maneras; pero deberá mostrar en todas ocasiones firmeza de carácter para hacerse obedecer i respetar. En ningún caso se dejará arrastrar a accesos de pasión, ni incurrirá en otra debilidad que pueda comprometer su carácter, el cual debe formar un conjunto de virtudes varoniles. Las faltas contra el pudor, la temperancia, la moderacion, el aseo, así como todo abuso patente en su vida doméstica, de la autoridad de padre, marido o jefe de familia, serán castigadas en un maestro de escuela con la pérdida del empleo” (DOIP, 1870: Art. 53 y 54).

Centradas todas las acciones del maestro en la moralización social el paso siguiente consistía en consolidar una estrategia de articulación de las instituciones formadoras de maestros, proceso que se materializó entregándole las normales a órdenes de regulares procedentes del exterior. Olga L Zuluaga y Alberto Echeverri mencionan los casos de los hermanos maristas, cristianos y salesianos, agregando además que:

“La regeneración desechó como órgano de centralización del saber pedagógico y a la vez como instrumento de formación de maestros, el periódico ‘La Escuela Normal’; en su lugar se propuso una sociedad central de institutores, cuya misión consistía en centralizar todas las insinuaciones que proviniesen de los institutores del país, con el fin de presentar al ministerio del ramo los proyectos del caso sobre la reforma. Lo fundamental de este periodo fueron los acuerdos con la Santa Sede que restablecieron el cordón umbilical que unían a las órdenes regulares con su centro político y espiritual; gracias a esta restitución volverán a ser los disciplinados ejércitos pedagógicos que fueron durante la colonia” (Zuluaga y Echeverri, 1986: 31).

Cabe entonces reiterar la pregunta: ¿Qué significó poner en relación al maestro decimonónico con el magisterio de la iglesia? Entiendo que varias cosas, en primer lugar, en Colombia la instrucción pública pasó a ser dirigida pedagógica, moral y políticamente por la Iglesia Católica, dirección que define su magisterio como el *“formador de maestros de maestros”*, fórmula pastoral que explica cierto enrarecimiento de la instrucción pública a pesar de que se mantenga alguna intermediación estatal; en segundo lugar, la imagen pública del maestro se conecta con la función del cura estableciéndose una red de comunicación entre enseñanza pública y magisterio de la iglesia que alcanzará incluso rango y expresión constitucional; tercero, el oficio de maestro muta en funcionalidad ya no será solo un funcionario del estado que trabaja con el método, cumplirá también funciones de padre y apóstol, funciones morales que lo aproximan al magisterio de la iglesia

En las tres primeras décadas del siglo XX y bajo la imperiosa necesidad de modernizar económicamente el país, el discurso pedagógico será impregnado por la exigencia de la higienización, entendida ésta como una práctica para la depuración de las costumbres y el mejoramiento de la raza. El maestro y la escuela fueron por supuesto los baluartes de estos principios educativos: higiene, limpieza y salud reciben en la escuela una nueva extensión. Se inicia por la higiene corporal, de allí se pasa a la higiene comportamental y a la higiene mental hasta llegar a la higiene espiritual, garante indefectible de una mejor salud social. La llamada moral biológica, apoyada en saberes médicos y pedagogías activas, exigirá del maestro otros desempeños ya no como santo educador sino como higienista pedagógico y trabajador social.

Docencia, modernización y currículo

A finales de la década de los cincuenta e inicios de los sesenta asistimos a un singular entrecruzamiento de técnicas, teorías y estrategias propias del periodo de la posguerra. Técnicas como la planeación impactaron la sociedad en su conjunto y la educación en sus niveles micro a través del currículo y la evaluación. Teorías como el capital humano replantearon la valoración de lo económico en dirección a una nueva riqueza, el aprendizaje. Estrategias como el desarrollo impulsaron la expresión de una educación cada vez más transnacional y agenciada en rutas de modernización. Ninguna de estas líneas explica por sí misma la globalidad del cambio, sin embargo, creemos advertir en los intersticios de estos planos los lugares asignables ya no al maestro sino al docente, esa nueva función rastreada en la expansión de la escolarización.

Lo primero por advertir es que a partir de esta época la educación se convierte en una preocupación transnacional. La proliferación de organismos internacionales coadyuvó a difundir discursos, diagnósticos e intervenciones a escala global pero también a niveles más locales, estos organismos han sido la principal fuente de creación, difusión y legitimación de modelos educativos a nivel mundial⁹ tanto en relación con la estructura de la educación como en el campo del currículo (Rodrigues, 1998: 112). Fue precisamente el agenciamiento y su lenguaje oficial quien a nombre de una educación internacional construyó preocupaciones acerca del analfabetismo y del ausentismo escolar que terminaron orientando la decisión y la acción educativa en múltiples órdenes: estatales, investigativos y técnicos.

Lo segundo por señalar sería la articulación no causal de los datos y problemas educativos con las posibilidades teórico-estratégicas del desarrollo y del capital humano. Debería quedar más o menos claro que se trata de discursos que coinciden en el tiempo pero sus lugares de producción son muy distintos. Uno de los argumentos centrales de la teoría del capital humano es que las destrezas y el conocimiento de la mano de obra son una forma de capital que resulta de inversiones deliberadas en áreas como educación y conocimiento⁹. Fueron los economistas los primeros en advertir como los bajos niveles de educación por habitante son la diferencia clave en la determinación del crecimiento potencial de cualquier economía¹⁰. El enfoque del capital humano hizo del rendimiento el signo que define nuestra sociedad simplemente al privilegiar la capacidad de los individuos en el incremento de su propia productividad.

Si lo miramos con atención podemos notar que la escuela pública conservaba en estos países una dinámica de ampliación relativamente lenta hasta que ocurre el desbloqueo de la escolarización. Con el término de "escuela expansiva" se intentó recoger ese fenómeno de grandes masas que al escolarizarse despertaban de un largo sueño de indiferencia política. Nadie debía quedar por fuera de la escuela. "Educación para todos" y "visión ampliada de la educación" fueron las consignas que legitimaban políticamente lo que ya se había aclarado económicamente: que cada individuo al escolarizarse se hace más productivo.

Pensar los efectos y las variaciones que estos procesos encarnan en los sujetos de la educación es algo que no podemos hacer sin esquemas económicos y sin técnicas que las hagan posibles. El sujeto docente es claramente una producción de la técnica y de la economía, producción que modula fuerzas continuas de intervención en la transformación del viejo enseñante por la novísima función docente. Decimos fuerzas continuas porque operan en diagramas diferentes pero complementarios, por ejemplo, la planeación es una técnica privilegiada por los discursos del desarrollo¹¹, técnica que a su vez al aterrizar en el campo de la educación introduce una doble efectación: primera, como planeamiento integral de la educación,¹² y segunda, como reforma educativa o modernización educativa que interviene a través del currículo en la racionalidad intrínseca de las instituciones, de los sujetos y de las relaciones educativas que se pueden hacer o esperar.

Los docentes de la modernización educativa requerían incorporar la novedad de una racionalidad interesada en sistemas educativos eficaces, menos costosos, más acordes con los desarrollos tecnológicos y, en general, con las exigencias de mayor velocidad. ¿Qué significa la modernización educativa en esta época? Modernizar la educación significa introducirle velocidad, es decir, incorporarle nuevas espacialidades y temporalidades, despojarla de atavismos, aumentar

su productividad, eliminar derroches. En torno a la modernización se articulan un conjunto de enunciados como crisis, expansión, ruptura de barreras (institucionales, de edad, de tiempo y espacio), definición de mínimos o básicos y currículo¹³. Más que educar a todos, lo que interesa es escolarizar a todos a través de aprendizajes diferenciados y conectados a procesos de modernización que terminaron por romper modos de actuación del pasado, por ejemplo, nuevas regulaciones para la formación del profesorado; énfasis en las ciencias de la educación (especialmente la psicología del aprendizaje); introducción de materiales propios de la escolarización de masas (libros de textos, pizarras); y en particular la incorporación del modelo curricular como lógica organizadora y planificadora de la acción; estructuración jerárquica del personal escolar; aparición de otros perfiles ocupacionales de apoyo.

Estas variaciones introducen cambios en los procesos de formación del maestro y plantea como punto fundamental para desarrollar mayor idoneidad profesional *“el uso de nuevos métodos y técnicas para la dirección del aprendizaje”*. En Colombia la efectución de esta reforma a la enseñanza se hizo de la mano de una Misión Pedagógica Alemana que para 1968 centró su acción en tres actividades principales: a) la elaboración de guías para el desarrollo de los nuevos planes de estudio; b) elaboración de material didáctico para auxiliar al maestro en su práctica de enseñanza; y c) capacitación a los maestros en el uso de las guías y el material didáctico elaborado. La Misión Pedagógica Alemana inicia sus actividades teniendo como base un desolador diagnóstico de la situación de la enseñanza en el país. Ante la urgencia del problema (elevados índices de deserción escolar, deficiente preparación del magisterio, escasez de recursos técnicos y materiales, deficiente presupuesto educativo, etc.) se requería de una rápida y eficaz solución, que a modo de ver de los técnicos, consistía en dotar al ahora denominado docente de unos instrumentos didácticos y metodológicos que orientarán y guiarán su labor¹⁴.

Las guías introducen el mecanismo de la planificación de la enseñanza como la solución más adecuada para obviar la deficiente preparación del magisterio. Planeando la enseñanza, es decir, parcelando los contenidos de acuerdo con unos temas generales, definiendo objetivos generales y específicos, determinando el conjunto de actividades y recursos necesarios para el desarrollo de los temas y el logro de los objetivos, y por último, evaluando permanentemente, no solo se buscaba garantizar la uniformidad de los contenidos en todas las escuelas del país sino que, y como punto fundamental, se ponía en funcionamiento un modelo uniforme para el desarrollo de tales contenidos.

Si bien desde comienzos de la década del sesenta se venían introduciendo algunos elementos de tecnología educativa en el país, con el SENA (Servicio Nacional de Aprendizaje) y el establecimiento de la planificación de la enseñanza inaugurada con las guías de la misión, sólo a partir de los años setenta se manifiesta amplia y coordinadamente tal proceso. Durante esta década entra en acción el proyecto multinacional de tecnología educativa de la OEA, se ponen en marcha varias experiencias sobre la aplicación de modelos basados en los desarrollos de la tecnología educativa, se propone el programa nacional de mejoramiento cualitativo de la educación, se crea en el Ministerio *“la Dirección General de Capacitación y Perfeccionamiento Docente, Currículo y Medios Educativos”*. Será precisamente esta nueva dependencia administrativa la encargada de dar forma y sentido al mecanismo particular que garantizará la implementación a gran escala de la tecnología educativa: el modelo curricular.

El nuevo mecanismo se pone en marcha bajo la denominación de renovación curricular, asumiendo las características de un *“proceso permanente en cuanto se desarrolla en tres etapas que se condicionan y alimentan mutuamente: la del diseño curricular, la de la aplicación piloto o experimentación y la de la aplicación generalizada”* (Franco, s.f.: 129). Su fundamento será basado en la determinación de los objetivos operacionales que se deben obtener, las actividades que se deben realizar para lograr los medios y los criterios de evaluación para controlar la eficacia del proceso, es decir, el rendimiento académico.

Definido como un sistema dinámico pero planificado, el currículo se fundamenta en los siguientes componentes: primero, objetivos a largo y corto plazo descritos en términos de conductas observables; segundo, actividades diseñadas en relación con los objetivos; tercero, material didáctico y sugerencias metodológicas para realizar las actividades; y cuarto, indicadores de eva-

luación de los objetivos. La extensa difusión de la tecnología implicó la formación de personal especializado en un nuevo modelo y para ello se desplazó un considerado número de profesionales hacia el Centro de Tecnología Educativa de la Universidad de Florida en Tallahassee para realizar estudios de postgrado. Con estos instrumentos se fundaron las primeras instituciones que operaban bajo la lógica de la tecnología educativa: los INEMs¹⁵, los ITA y las CDR como modelos institucionales para reorganizar el sistema educativo colombiano, basados en su conjunto en una educación diversificada, es decir, la puesta en marcha de una modalidad educativa que vincula escuela y enseñanza con el desarrollo desde el principio económico de capacitar para la producción a través de la instrucción y el adiestramiento (MEN, OEA, Colciencias, 1978: 146).

Es importante destacar, además, el auge que empezaron a tener programas académicos como los de administración educativa, psicología educativa, psicopedagogía, psicología y administración, etc., en las facultades de educación. Programas cuyos fundamentos se encuentran en la psicología del aprendizaje de corte conductista, en la enseñanza programada, el diseño instruccional, la planificación, el análisis de sistemas, la psicometría, la estadística y las ciencias de la educación. Del mismo modo, durante este periodo se inaugura la estrategia de abrir en cada capital del país Centros Experimentales Piloto, dependientes directamente del Ministerio para ensayar nuevos programas, métodos, materiales y para capacitar a los docentes en servicio.

El maestro en el Movimiento Pedagógico

La aplicación de la tecnología educativa implicó una reestructuración general del aparato educativo, en particular de la enseñanza. Aunque no era la primera vez que se buscaba afectar de manera directa la labor del maestro en el aula de clase, la puesta en marcha de la renovación curricular despertó un gran movimiento de rechazo por parte de maestros en escuelas y colegios, profesores universitarios, grupos de investigación y del gremio magisterial sindicalizado.

El grupo Federici¹⁶, por ejemplo, empezó a hacer una crítica radical a la tecnología educativa de tipo conductista, calificándola como “taylorización de la educación”. Se señaló que la disgregación de un gran propósito en objetivos específicos y de un saber en pequeñas piezas que se ensamblarían de nuevo en algún momento no especificado era el paralelo de la segmentación de los movimientos y los tiempos en la línea de montaje industrial propuesta por Taylor y, como ella, producía el mismo efecto de alienación y mecanización del trabajo, de supresión de la reflexión y de pérdida de sentido global de la actividad del operario, del educador y del educando. Argumentos similares defendió también el Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica que reivindicó además al maestro como portador de un saber, el saber pedagógico, y de su condición de intelectual.

Los debates y resistencias generaron una amplia y rica reflexión en torno a los procesos de enseñanza y aprendizaje, aspectos que hasta entonces se habían mantenido fuera de las grandes discusiones. Este acontecimiento permitió la puesta en escena, por primera vez, de un verdadero debate pedagógico, al punto de establecerse una diferencia entre educación y pedagogía, es decir, entre los aspectos más generales del proceso educativo y aquellos más puntuales y específicos de la enseñanza y el aprendizaje. De esta manera el nuevo movimiento asumió el sugestivo nombre de Movimiento Pedagógico. Fueron muchos los logros y conquistas que los maestros ganaron y que merece destacarse, por mencionar uno de ellos, la Revista Educación y Cultura (que hoy llega al número 114), publicación que visualizó al maestro como sujeto capaz de escribir y debatir.

Como movimiento fue un acontecimiento político y cultural que implicó, en su analítica más general, una posición estratégica de los maestros respecto a la pregunta por sí mismos a través de un entusiasmo que signaba su oficio intelectual, desplegando formas colectivas de resistencia y afirmación, encontrando además formas de relación con el mundo y con la cultura. Este movimiento tiene que ver precisamente con la vitalidad cultural de este país, con la vida educativa, de la escuela y de la enseñanza que entre otras cosas permitió visibilizar a la pedagogía en tanto

discurso que posibilita al maestro reconfigurar no sólo su práctica profesional sino también su práctica política.

Función docente y aprendizajes continuos

Asistimos a un replanteamiento del ejercicio docente, lo que se traduce en el cuestionamiento de los propósitos educativos, de los espacios donde se cumple aquella función y de las implicaciones que estas tareas derivan para la formación del profesorado. La función docente actual ya no reclama un lugar privilegiado de autoridad magisterial sino que conmina al educador a una labor motivacional de sus estudiantes con el propósito de inculcar en ellos el logro de sus propios auto-aprendizajes. Expresiones como aprendizaje apoyado en la web, tele aprendizaje, e-learning, edu-entretenimiento, aprendizaje electrónico, entre muchos otros, describen una variación sustantiva del tiempo y del espacio en el que contemporáneamente se realiza la acción educativa y docente.

Describir las relaciones de una sociedad abocada al aprendizaje permanente (Ball, 2013) de sus miembros pone en escena un paisaje docente reconstituido, más o menos como sigue: Primero, el aprendizaje flexibiliza los papeles asignados a los actores educativos (docentes, estudiantes, investigadores, funcionarios, expertos) y sus efectos se extienden a lo académico, lo administrativo y lo curricular. Segundo, el aprendizaje convierte la educación en competencias, de esta forma la vida misma interesa en tanto se propone la actualización de nuevos paquetes de competencias caracterizables en sí mismos a partir de los mercados de competencias, con sus promesas de gestión económica altamente efectiva y eficaz, es decir, performativa. Tercero, el aprendizaje articula la educación con la empresa y produce formas adaptativas con los requerimientos de los mercados. Cuarto, el aprendizaje establece un compromiso dinámico con lo continuo y lo permanente, con la velocidad, con la exploración de nuevos campos al tiempo que nos habitúa a convivir con la incertidumbre. Quinto, el aprendizaje exige un aumento de la responsabilidad individual, modula la integración a la sociedad mundial del conocimiento y hace proliferar los procedimientos de auto referencialidad (autoformación, autoevaluación, autodirección, autoestima, autoayuda, auto-mejoramiento, auto-culpa, etc.).

Se podría entonces colegir que vivimos en un aquí y un ahora en el que proliferan formas y modos educativos –la escuela, los ambientes de aprendizaje, la función docente, las ciudades educadoras, la cooperación entre cerebros, los entornos virtuales–, que podemos entender como un continuum. Hoy, escolarización traduce aprendizajes permanentes en la escuela y fuera de ella, a lo largo de la vida misma. En el momento en que el aprendizaje ha adquirido semejante preeminencia no debe sorprendernos que una respuesta general consista en disciplinar sus dificultades, encontrar algoritmos que permitan arbitrar sus desfases, estandarizar sus procedimientos y facilitar su toma de decisiones.

Para que los alumnos aprendan a aprender se hace necesario que los maestros dejen de enseñar, o enseñen menos. Desde hace medio siglo se viene insistiendo en esto. Un documento de la Unesco lo presenta así: *“en el hecho educativo, el acto de enseñar cede paso al acto de aprender. Sin cesar de ser enseñado, el individuo es cada vez menos objeto y cada vez más sujeto”* (Faure et al., 1973: 241). La incorporación de estos postulados significa que los docentes asumen mayores compromisos personales y motivacionales con sus estudiantes.

“El que enseña tiene que invertir en el trabajo su personalidad, emociones, sentimientos y pasiones, con todo lo que ello tiene de estimulante y riesgoso al mismo tiempo. Por otra parte, los que prestan servicios personales en condiciones de copresencia deben dar muestras ciertas de que asumen una especie de compromiso ético con los otros, que les interesa su bienestar y su felicidad. El docente debe demostrar a sus alumnos que él cuida y se ocupa de ellos y que su bienestar presente y futuro le interesa y constituye uno de los motivos que lo induce a hacer el trabajo que hace. Este componente ético es un requisito del buen ejercicio de la docencia, en la medida en que el trabajo del maestro depende necesariamente de la cooperación del aprendiz. En efecto, el aprendizaje solo tiene lugar si el aprendiz participa en el proceso (...) si el docente no logra persuadir y suscitar en sus alumnos cierta confianza y predisposición para el esfuerzo, el aprendizaje no tiene lugar” (Tenti Fanfani, 2010: 40).

De esta manera las cuestiones problemáticas del aprendizaje se transforman en asuntos técnicos de este tipo: seguir procedimientos adecuados, revisar resultados, evaluar todos los aspectos, gestionar cada detalle, etc., que se han convertido en cierta obsesión innovadora centrada en prácticas en las que los aprendizajes existen como objeto, objetivo e interés en disputa.

En este clima proliferante adquirió un lugar preeminente la retórica de la “profesionalización docente” que incluye términos como control, autonomía, flexibilidad, competencia, innovación; y en el cual es posible identificar un viraje en la formación profesional. Lo que antes se comprendía como experiencia de formación ha sido transformado radicalmente por el campo de profesionalización, pensamiento que determina los modos como este concepto y su práctica des-realizan o hiper-realizan al docente. Lo que está en juego es un modo diferente de regulación social a partir de la cual se redefine y reestructura el concepto que hasta entonces se tenía de la docencia y se pasa a la definición de un nuevo tipo función, es decir sus prácticas, su estatuto, su posición respecto a la capitalización del aprendizaje.

El trabajo docente ya no se restringe a la asignación académica, ahora cumple funciones de gestión, ya no importan las condiciones del sujeto sino sus competencias aislables, desarticulables que afectan su subjetividad profesional. La antigua formación parece haber devenido en nuevos procedimientos, que los lenguajes expertos nombran como modelos de formación eficiente, en razón a que resuelven aspectos puntuales de las viejas rutinas, a partir de los efectos producidos por las nuevas tecnologías, es decir: tecnologías de la velocidad, técnicas de la trasmisión, tecnologías de acción a distancia. El malestar del docente no es falso, estos no tienen explicación de lo que pasa, están transparentados y no se pueden esconder, ya no se necesitan cámaras en las aulas, en esta biopolítica todo es transparente. Profesionalizar es un verbo, una acción lineal, una secuencia que no exige pensamiento sino resultados. Por ello la función docente, las propuestas de profesionalización y el nuevo papel del aprendizaje en la sociedad actual colocan al maestro en una indefinición que debilita su especificidad al tiempo que lo dota de rasgos excesivamente positivos.

La nueva formación docente se concibe como el diseño de modelos formativos virtuales, innovadores, eficientes. Así, para acercar a los maestros a los alumnos, el trabajo formativo parece consistir en capacitarlo en nuevas tecnologías y que aprenda a diseñar contenidos virtuales. La formación que toca a la puerta habla de un maestro virtualizable, que se mueve cómodamente en el medioambiente de unas aulas amigables que el mismo gestiona y controla. Llevamos cuatro decenios de management, es decir, que se impone una lógica que opera con el siguiente razonamiento: todo proceso y práctica susceptible de ser identificada, clasificada y estudiada, puede ser gerencializada, y por lo tanto controlada. La educación, la salud, la política, la vida misma puede ser intervenida desde los derroteros del gerenciamiento y la gestión continua. Gestionar la docencia es un ejercicio de rendimiento de cuentas, que incluye el seguimiento de estándares de calidad y competencia e incorpora un conjunto de tecnologías de intervención como la evaluación, convirtiéndose en el principal insumo de información sobre el docente¹⁷.

La transformación de las formas de enseñanza y la modificación de lo que significa ser docente están en el centro de las políticas actuales de la educación en buena parte del mundo y al efecto Ball nos recuerda que estas políticas

“(…) no solamente ejercen influencia en la forma como los maestros trabajan, como son contratados, como les cancelan sus salarios, sino también que estas políticas ejercen transformaciones sobre la autoimagen de los maestros, sobre la forma como los valoramos y como se define lo que es un buen profesor” (Ball, 2008: 117).

Adicionalmente estas mutaciones incluyen transformaciones en el papel del Estado como oferente monopólico de la educación, es decir, la delegación de muchas responsabilidades que van a ser transferidas a cuerpos regulatorios cuasi-autónomos, empresas privadas y grupos profesionales regulados a distancia mediante las técnicas de la estandarización, los controles evaluativos y de gestión, las auditorias, el lenguaje de las competencias, los registros calificados, los procedimientos de acreditación, entre otros. Tales modificaciones de las racionalidades y

de las tecnologías de gobierno implicaron también un aumento de la responsabilidad de los individuos en su propia educación, dinámica que implica un doble compromiso, primero, con la capitalización que cada individuo hace de sí desde su educación, y segundo, con la gestión anticipada del propio futuro para disminuir riesgos y poder entrar en competitividades.

Bibliografía

- AGN (1805), *El bachiller Don Josef Gregorio Basquez sobre la provición de la escuela de Cartago. Expediente sobre querella con el Cabildo*, Bogotá, Archivo General de la Nación, Colonia, Colegios, t.1, f. 656-849.
- AGN (1809), *Ordenanzas que han de regir la escuela, que va a fundar en las Nieves su actual cura interino, doctor Santiago de Torres*, Bogotá, Archivo General de la Nación, Fondo instrucción pública, t. 4, f. 380r-397v.
- Ball, S. (2013), "El aprendizaje a lo largo de la vida, las subjetividades y la sociedad pedagogizante", en *Revista Educación y Cultura*, 84, Bogotá, Fecode, pp. 63-76.
- Ball, S. (2008), "El desempeño, la privatización, los profesionales de la educación y el Estado", en *Revista Educación y Ciudad*, 14, Bogotá, IDEP, pp. 116-137.
- Baudelot, C. y Leclercq, F. (2008), *Los efectos de la educación*, Buenos Aires, Del Estante.
- Betancur, G. (1984), *Documentos para la historia del planeamiento integral de la educación*, Vol 1. Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional.
- Dicker, G. y Terigi, F. (1997), *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*, Buenos Aires, Paidós.
- DOIP – Decreto Orgánico de Instrucción Pública (1870), *La Escuela Normal. Periódico Oficial de Instrucción Pública*, Nos. 1, 2 y 3, Bogotá.
- Echeverri, J.A. (1989), *Santander y la instrucción pública, 1819-1840*, Bogotá, Foro.
- Escobar, A. (1998), *La invención del Tercer Mundo: construcción y reconstrucción del desarrollo*, Bogotá, Norma.
- Escolano, A. (1996), "El oficio de maestro y el futuro de la memoria", en *Revista Enfoques Pedagógicos*, 13(4), Bogotá, Cafam.
- Faure, E. et al. (1973), *Aprender a ser. La educación del futuro*, Madrid, Alianza y Unesco.
- Foucault, M. (1992), *Genealogía del racismo*, Madrid, La Piqueta.
- Franco, C. (s.f.), *Currículo, factor de cambio*, Bogotá, DIEP-CEP.
- Jovellanos, G.M. (1962), *Memoria sobre educación pública*, Madrid, Publicaciones Españolas.
- Martínez Boom, A. (2010), *Memorias de la escuela pública. Expedientes y planes de escuela en Colombia y Venezuela, 1774-1821*, Bucaramanga, Universidad Industrial de Santander.
- Martínez Boom, A. (2009), *El maestro en Colombia: De la escuela a la sociedad del conocimiento*. [Informe de investigación], Bogotá, CIUP, Universidad Pedagógica Nacional.

- Martínez Boom, A. (2004), *De la escuela expansiva a la escuela competitiva. Dos modos de modernización en América Latina*, Barcelona, Anthropos.
- Martínez Boom, A. (1994), "La travesía de los maestros: De la escuela a la vida contemporánea" en Nicolás Buenaventura, Marco R. Mejía et al., *Educación y modernidad. Una escuela para la democracia*, Bogotá, Instituto para el Desarrollo de la Democracia, pp. 143-170.
- Martínez Boom, A.; Noguera, C.E. y Castro, J.O. (1989), *Crónica del desarraigo: historia del maestro en Colombia*, Bogotá, Magisterio.
- Martínez Boom, A.; Noguera, C.E. y Castro, J.O. (1988), "Reformas de la enseñanza en Colombia: 1960-1980. Del énfasis didáctico al énfasis curricular", en *Revista Educación y Cultura*, 15, Bogotá, Fecode, pp. 12-21.
- MEN, OEA, Colciencias (1978), *Transferencia de tecnología educativa en Colombia*, Bogotá, Colciencias.
- Moncada, A. (1982), *La crisis de la planificación educativa en América Latina*, Madrid, Tecnos.
- Núñez, C. E. (1999), "Educación y desarrollo económico", en *Revista Educación No 318*, Madrid, Ministerio de Educación, Ciencia y Deporte, pp. 9-33.
- Querrien, A. (1994), *Trabajos elementales sobre la escuela primaria*, Madrid, La Piqueta.
- Rodrigues, M. (1998), "El impacto de los Organismos Internacionales en la escolarización: el campo de las políticas para la educación primaria en Brasil", en *Revista de Estudios del Currículum*, 1(3), Barcelona, Pomares-Corredor, pp. 112-137.
- Tenti Fanfani, E. (2010), "Reflexiones sobre la construcción social del oficio docente", en C. Vélaz y D. Vaillant, *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*, Madrid, OEI, Santillana, pp. 39-46.
- Terigi, F. (2010), "El saber pedagógico frente a la crisis de la monocromía", en G. Frigerio y G. Diker (Comps.), *Educación: saberes alterados*, Buenos Aires, Del Estante, pp. 99-110.
- Urueta, R. (1882), *Memoria del secretario de instrucción pública*, Bogotá, Imprenta de la Luz.
- Vives, J.L. (1923), *Tratado de la enseñanza*, Madrid, Ediciones de La Lectura.
- Zuluaga, O.L. (1999), *Pedagogía e historia*, Bogotá, Anthropos, Siglo del Hombre y UdeA.
- Zuluaga, O.L. y Echeverri, J.A. (1986), "El ocaso de la autonomía del maestro (1880-1903)", en *Revista Educación y Cultura*, 10, Bogotá, Fecode, pp. 29-35.
- Zuluaga, O.L. (1982), *El maestro y el saber pedagógico en Colombia. 1821-1848*, Medellín, Universidad Antioquia, Facultad de Educación, Centro de Investigaciones Educativas.

Notas

- ¹ Este artículo es uno de los resultados preliminares del proyecto de investigación: "Historia de la escolarización en Colombia", investigación que hace parte del énfasis doctoral en *Historia de la educación, pedagogía y educación comparada*, e inscrita además en el *Núcleo común de formación pedagógica*, ambos de la Universidad Pedagógica Nacional. Participa como co-investigador de este trabajo, Jhon Henry Orozco Tabares, profesor de la Universidad Pedagógica Nacional.
- ² Histórica, jurídica, pedagógica, económica, estadística, social, ética, biopolítica, estética o desde las narrativas que lo ponen a hablar como sujeto de experiencia.
- ³ En la regulación de la Congregación de San Casiano en 1743 se registra, por ejemplo, la certificación del Ordinario Eclesiástico sobre los conocimientos que debía poseer en doctrina cristiana, el juramento de tres testigos sobre su vida, costumbres y limpieza de sangre (cristianos viejos, sin mezcla de mala sangre u otra secta), y la aprobación de los exámenes en el arte de leer, escribir y contar.

- 4 En "Memorias de la escuela pública. Expedientes y planes de escuela en Colombia y Venezuela, 1774-1821", aparecen compilados una treintena de planes de escuela, textos prescriptivos que indicaban el modo de proceder en la conformación y dirección de las primeras escuelas públicas en el Virreinato de la Nueva Granada (Martínez Boom, 2010).
- 5 La relación del maestro con el saber que habría de ser enseñado, se establecía mediante los textos y mediante el método de enseñanza mutua. El propio manual, indicaba que si se mantenía la estricta aplicación del método bastaría aún "un grado moderado de saber" por parte del maestro, para la instrucción a los niños (Zuluaga, 1982: 59).
- 6 La constitución de 1886 y el concordato de 1887 fueron los acontecimientos políticos que a nivel global crearon, a finales del siglo XIX en Colombia, las condiciones para que el maestro deviniera en un funcionario dependiente a la vez del Estado y de la Iglesia.
- 7 La instrucción primaria costeadada con fondos públicos, sería gratuita pero no obligatoria, según lo estipuló el artículo 41 de la Constitución Política de 1886. Ello con el fin de mantener la autonomía como enseñantes de la familia y de la Iglesia, y el magisterio de esta última en la familia (Zuluaga y Echeverri, 1986: 33).
- 8 Estos organismos se erigieron en espacios de producción y circulación de discursos e intervenciones que se generalizaron a escala mundial, basándose en un conocimiento y unos diagnósticos generados por ellos mismos. El propósito de "reproducir en todo el mundo los rasgos característicos de las sociedades avanzadas de la época, los altos niveles de industrialización y urbanización, la tecnificación de la agricultura, el rápido crecimiento de la producción material y los niveles de vida, y la adopción generalizada de la educación y los valores culturales modernos" (Escobar, 1998: 19-20) resume lo que a partir de entonces se entendió como "desarrollo". Advierte además Miriam Rodrigues Breitman que "su poder se ha visto incrementado por su capacidad para cofinanciar innumerables proyectos y programas así como por su acción de asesoramiento técnico" (Rodrigues, 1998: 112).
- 9 Según los expertos en economía humana este enfoque se originó en la dificultad de los modelos económicos tradicionales para explicar el crecimiento en función exclusiva del comportamiento de los factores convencionales: capital y trabajo, a los que añaden un tercero, el conocimiento "que permite que el rendimiento de las inversiones de capital aumente en forma sostenida, como sucedía en los países desarrollados" (Nuñez, 1999: 11).
- 10 La escasez de conocimiento sería una de las explicaciones fundamentales del atraso de los países periféricos, en los que atraso va a significar no sólo bajos niveles de renta por habitante (pobreza) sino básicamente ignorancia, para corroborarlo basta recordar como en la *Conferencia sobre políticas de crecimiento económico y de inversión en la enseñanza*, celebrada en Washington por la OCDE en 1961, se consolidó la tesis de que la educación contribuye en gran medida al crecimiento económico y, a su vez, a la igualdad de oportunidades. Se trata en definitiva de un círculo virtuoso de influencia mutua entre economía y educación.
- 11 Para los teóricos y estrategias del desarrollo se trató de configurar un tipo de sociedad cuyos objetivos estuvieran conectados a una racionalidad orientada hacia el futuro de manera científica objetiva. La planeación supuso creer que las transformaciones sociales podían ser producidas a voluntad, es decir, podían ser manipuladas, dirigidas y controladas. Gracias a ello, la estadística y la investigación apoyada en ella se convirtieron en fuentes principales para el establecimiento de la verdad verificada como dato, como problema y como solución: "uno de los aspectos de mayor importancia en la planeación es el que se refiere a las encuestas y a los datos estadísticos, verdadero punto de partida de toda planeación" (Betancur, 1984: 25). Para la CEPAL, en los países de América Latina el Estado debía adoptar una decidida intervención a través de las correspondientes políticas públicas y la programación del desarrollo, a fin de asegurar la aplicación de los recursos necesarios al desarrollo industrial. Esta doctrina se esbozó en un importante trabajo de la CEPAL publicado en 1953 titulado *Introducción a la técnica de programación*. En 1962 la CEPAL creó en Santiago de Chile, como consecuencia de la *Alianza para el Progreso*, el Instituto Latinoamericano de Planificación Económica y Social (ILPES), que contó con una sección de planificación de la educación. Raúl Prebisch dirigió el ILPES entre 1969 y 1973. La CEPAL y el ILPES fueron "los primeros impulsores tanto de la doctrina como del ánimo planificador", celebrando reuniones, produciendo documentos y dictando cursos "en beneficio de este movimiento" (Moncada, 1982: 81).
- 12 La historia del desarrollo es también la historia de la institucionalización y despliegue cada vez más penetrante de la planificación (Martínez Boom, 2004: 63), en la que cabe destacar el llamado "planeamiento integral de la educación", invento que se difundiría particularmente desde Colombia hacia otras partes del mundo.
- 13 Desde hace tiempo, el aprendizaje monocrónico ha entrado en crisis en lo que podríamos llamar el aula estándar, el aula en la cual un maestro o un profesor tienen que desarrollar un programa unificado de aprendizajes con un grupo de niños o adolescentes que va a ser el mismo de principio a fin del ciclo lectivo (Terigi, 2010: 106)
- 14 Los expertos alemanes y el equipo colombiano, iniciaron en 1969 la publicación de las primeras "guías del maestro", que eran para el caso de los grados primero a tercero, una colección de tres volúmenes denominados: "desarrollo, parcelación y anexo" (Martínez Boom, Noguera y Castro, 1988: 14).
- 15 Los INEMs (Instituto Nacional de Educación Media) aparecen en 1969, por iniciativa de Gabriel Betancourt Mejía, su creación

obedecía a criterios de tecnología educativa que se recogieron en un postulado: “en la educación diversificada el centro del proceso educativo no es el plan de estudios, sino el alumno”.

¹⁶ Grupo de investigación de la Universidad Nacional de Colombia liderado por Carlo Federici en el que participaron: Antanas Mockus, José Granes, Carlos Augusto Hernández, María Clemencia Castro, Jorge Charum, entre otros.

¹⁷ ¿Qué sería entonces una tecnología? En diálogo con Nikolas Rose una tecnología es mucho más que equipos y técnicas, se trata de un ensamble de relaciones sociales y humanas en el que los equipos y las técnicas son tan solo un elemento. Se invocan quienes proponen proyecto de inversión educativa y de formación docente que contemplan la construcción de aulas inteligentes con equipos informáticos de punta, no han entendido que una tecnología alude a un conjunto estructurado por una racionalidad práctica gobernada por un objetivo más o menos consciente, es decir, ensambles híbridos de conocimientos, instrumentos, personas, sistemas de juicio, edificios y espacios, sustentados por niveles programáticos.

Resumen

Entre el maestro público que aparece en la escuela, a finales del siglo XVIII e inicios del XIX, y la función docente que modula los tiempos y los espacios en la escolarización contemporánea, el artículo arriesga una mirada histórica de conjunto en la que se pueden advertir algunas mutaciones y cambios en el cuerpo del enseñante en Colombia. Se trata entonces de arriesgar una lectura política acerca de aquella subjetividad que va del oficio metodológico a los compromisos que hoy le demandan el educapital, la sociedad del rendimiento, los dispositivos de optimización y la velocidad del aprender a aprender.

Palabras clave

Historia del maestro - Escolarización - Función docente - Aprendizaje - Subjetividad.

Abstract

This paper draws on a historical perspective to explore teacher's mutations and changes in Colombia. It explores transformations since the public teacher who appears in school, in the late eighteenth and early nineteenth century, to the teacher function that modulates time and space in contemporary schooling. The paper risks a political regard about that subjectivity which varies from the preeminence of methodological skills to the commitments demanded today by educapital, performance society, optimization devices and the learning to learn speed.

Keywords

Teachers history - Schooling - Teachers function - Learning - Subjectivity.