

Formación docente en Colombia hoy: un análisis desde la perspectiva de la
gubernamentalidad

Michelle Velasco Rodríguez

Código: 2014287621

Universidad Pedagógica Nacional
Facultad de Educación – Departamento de Posgrado
Bogotá D.C., Colombia
2018

Formación docente en Colombia hoy: un análisis desde la perspectiva de la
gubernamentalidad

Michelle Velasco Rodríguez

Código: 2014287621

Tesis presentada para optar al título de:

Magíster en Educación

Director:

Luis Alejandro Ramírez Orjuela

Grupo de investigación:

Filosofía, sociedad y educación

Universidad Pedagógica Nacional
Facultad de Educación – Departamento de Posgrado
Bogotá D.C., Colombia
2018

To me, mom, bro, friends ☺

Travail : ce qui est susceptible d'introduire une différence significative dans le champ du savoir, au prix d'une certaine peine pour l'auteur et le lecteur, et avec l'éventuelle récompense d'un certain plaisir, c'est-à-dire d'un accès à une autre figure de la vérité.


(Dits et Écrits IV. Michel Foucault, 1983, p. 367)

Lo que nos resulta obvio en nuestro presente, se desvanece con una pregunta por su historicidad.

(IDEP: un hito de ciudad. Jorge Orlando Castro Villarraga, 2014, p. 10)

Queda como secuela que el maestro sigue siendo un peregrino de su saber y que su destino de peregrino es aprendido paradójicamente en las propias instituciones del saber pedagógico.

(Pedagogía e historia. Olga Lucía Zuluaga Garcés, 1999, p. 10)

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>República de Colombia</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 4 de 6	

1. Información General	
Tipo de documento	Tesis de grado
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	Formación docente en Colombia hoy: un análisis desde la perspectiva de la gubernamentalidad.
Autor(es)	Velasco Rodríguez, Michelle
Director	Ramírez Orjuela, Luis Alejandro
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2018. 68 p.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional
Palabras Claves	FORMACIÓN DOCENTE, PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE, GOBIERNO, CAPITAL HUMANO.

2. Descripción
<p>Tesis de grado de la Maestría en Educación en la que se problematiza la política de profesionalización docente en Colombia desde el marco de comprensión de la gubernamentalidad, noción elaborada por el filósofo contemporáneo Michel Foucault. Se realiza un análisis crítico de la manera como se organiza y se constituye en la actualidad, a partir de la identificación, descripción y análisis de las prácticas recurrentes que la han definido en Colombia desde la década de 1990 hasta el presente, lo cual se hace con base en el análisis documental de las políticas y la normatividad expedida en el mencionado periodo. Se observa una continuidad y una articulación entre dichas prácticas, dada por una función estratégica que es conducir tanto la formación como la carrera docente hacia la formación, inversión y cualificación de capital humano que contribuya al mejoramiento de la calidad de la educación, a través del logro de resultados de aprendizaje, y por esta vía al crecimiento y la competitividad económica.</p>

3. Fuentes
<p>Asamblea Nacional Constituyente. (1991). <i>Constitución Nacional de Colombia</i>. Bogotá, Colombia, 6 de Julio de 1991.</p>
<p>Banco Mundial (1996). <i>Prioridades y estrategias para la educación. Examen del Banco Mundial</i>. Recuperado de http://documents.worldbank.org/curated/en/715681468329483128/pdf/14948010spanish.pdf</p>
<p>Banco Mundial (2003). <i>Aprendizaje permanente en la economía global del conocimiento. Desafíos para los países en desarrollo. Informe del Banco Mundial</i>. Recuperado de http://documentos.bancomundial.org/curated/es/346561468281387271/pdf/260010Spanish.pdf</p>
<p>Bruns, B. y Luque, J. (2014). Docentes excelentes: Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe, resumen. Washington, D.C.: Banco Mundial.</p>
<p>Castro-Gómez, S. (2010). Historia de la gubernamentalidad. Razón de Estado, liberalismo y neoliberalismo</p>

en Michel Foucault. Bogotá, D.C.: Siglo del Hombre Editores.

Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL-UNESCO). (1996). Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad. Recuperado de <https://www.cepal.org/es/publicaciones/2130-educacion-conocimiento-eje-la-transformacion-productiva-equidad>

Comisión Pedagógica ADE. (1984). El papel del educador y la calidad de la educación. *Revista Educación y Cultura. Documentos: Foro Nacional por la defensa de la educación pública*, (separata especial), 38-43.

Congreso de la República de Colombia. (1994). *Ley 115 del 8 de febrero de 1994 por la cual se expide la ley general de educación*. Bogotá D.C.: Congreso de la República de Colombia.

Departamento Nacional de Planeación (1991a). *La Revolución Pacífica. Plan de desarrollo económico y social 1990-1994*. Recuperado de <https://www.dnp.gov.co/Plan-Nacional-de-Desarrollo/Paginas/Planes-de-Desarrollo-antiores.aspx>

Departamento Nacional de Planeación (1991b). *Plan de Apertura Educativa*. Recuperado de <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Conpes/Econ%C3%B3micos/2518.pdf>

Departamento Nacional de Planeación (1995). *El Salto Social. Plan nacional de desarrollo. Ley de Inversiones 1994-1998*. Recuperado de <https://www.dnp.gov.co/Plan-Nacional-de-Desarrollo/Paginas/Planes-de-Desarrollo-antiores.aspx>

Departamento Nacional de Planeación (1999). *Plan Nacional de Desarrollo 1998-2002. Cambio para construir la paz*. Recuperado de <https://www.dnp.gov.co/Plan-Nacional-de-Desarrollo/Paginas/Planes-de-Desarrollo-antiores.aspx>

Departamento Nacional de Planeación (2003). *Plan Nacional de Desarrollo 2002-2006. Hacia un Estado Comunitario*. Recuperado de <https://www.dnp.gov.co/Plan-Nacional-de-Desarrollo/Paginas/Planes-de-Desarrollo-antiores.aspx>

Departamento Nacional de Planeación (2011). *Plan Nacional de Desarrollo 2010-2014. Prosperidad para todos*. Recuperado de <https://www.dnp.gov.co/Plan-Nacional-de-Desarrollo/Paginas/Planes-de-Desarrollo-antiores.aspx>

Departamento Nacional de Planeación (2015). *Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018. Todos por un nuevo país*. Recuperado de <https://www.dnp.gov.co/Plan-Nacional-de-Desarrollo/Paginas/Planes-de-Desarrollo-antiores.aspx>

Departamento Nacional de Planeación (s.f). *Bases del Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018. Todos por un nuevo país. Versión para el Congreso*. Recuperado de <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Prensa/PND%202014-2018%20Bases%20Final.pdf>

Díaz V, M. (1997). Formación de docentes: una propuesta de reestructuración. *Educación y Ciudad*, 1, 56-73.

Foucault, M. (1983). *Des Travaux. [Los trabajos]*. En: Daniel Defert y Francois Ewald. *Dits et Écrits IV*. (pp. 368-369). Paris: Éditions Gallimard.

Foucault, M. (1997). *Society must be defended. [Defender la sociedad]*. En: Paul Rabinow, Michel Foucault. *Ethics, subjectivity and truth. Volume I* (pp. 59-66). New York: The New Press.

Foucault, M. (2001). *El sujeto y el poder*. En: Hubert L. Dreyfus y Paul Rabinow, *Michel Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica* (pp. 241-259). Buenos Aires, Argentina: Ediciones Nueva Visión.

- Foucault, M. (2006). *Seguridad, territorio, población. Curso en el College de France 1977-1978*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2007). *Nacimiento de la biopolítica. Curso en el College de France 1978-1979*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Gantiva, S. J. (1987). El Movimiento Pedagógico en Colombia 1982-1987. *Revista Educación y Cultura*, (12), 52-59.
- Hargreaves, A. y Lo, N. K. L. (2000). Una profesión paradójica: la docencia al comenzar el siglo. *Perspectivas*, 114. Recuperado de http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/prospects-114_spa.pdf
- ICFES (2016). Marco de referencia para la evaluación, ICFES. Módulo Ciencias de la Educación: Enseñar, Formar y Evaluar. Saber Pro. Versión Inicial.
- Macia B., M. (2009). La profesionalización docente en Colombia. *Revista Colombiana de Sociología*, Vol. 32 (2), 111-131.
- Ministerio de Educación Nacional. (2010). *Revolución Educativa 2002-2010. Acciones y lecciones Plan Decenal de Educación 1996-2005*. Bogotá, Colombia: Panamericana Formas e Impresos.
- Ministerio de Educación Nacional. (2011). Construyendo el plan territorial de formación docente. Guía para su elaboración. Recuperado de https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-190313_archivo_pdf_guia_ptfd.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (2014). Lineamientos de calidad para las Licenciaturas en Educación. Recuperado de http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-344483_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (s.f.). *Plan Decenal de Educación 1996-2005*. Recuperado de https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85242_archivo_pdf.pdf
- Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo (1996). *Informe conjunto: Colombia al filo de la oportunidad*. Recuperado de http://www.plandecenal.edu.co/cms/media/herramientas/colombia_al_filo_de_la_oportunidad.pdf
- Ome, A. (2013). El estatuto de profesionalización docente: una primera evaluación. *Cuadernos de Fedesarrollo*, 43. Colombia: Fedesarrollo.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje*. París, Francia: UNESCO. Recuperado de http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_S.PDF
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1996). *Informe final. Conferencia Internacional de Educación 45ª reunión*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001101/110168Sb.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2017). *Resumen del informe de seguimiento de la educación en el mundo 2017/8. Rendir cuentas en el ámbito de la educación: cumplir nuestros compromisos*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002595/259593s.pdf>
- Pabón de R., C. y Rodríguez, M. (2000). El proceso de acreditación previa en el proyecto curricular de la licenciatura en psicología y pedagogía. *Pedagogía Y Saberes*, (14), 105-112. <https://doi.org/10.17227/01212494.14pys105.112>
- Presidencia de la República de Colombia. (1998). *Decreto Número 272 de 1998 del 11 de Febrero de*

1998 por el cual se establecen los requisitos de creación y funcionamiento de los programas académicos de pregrado y postgrado en Educación ofrecidos por las universidades y por las instituciones universitarias, se establece la nomenclatura de los títulos y se dictan otras disposiciones. Bogotá D.C.: Presidencia de la República de Colombia.

Presidencia de la República de Colombia. (2002). *Decreto 1278 del 19 de junio de 2002 por el cual se expide el Estatuto de Profesionalización Docente*. Bogotá D.C.: Presidencia de la República de Colombia.

Presidencia de la República de Colombia. (1996). *Decreto 0709 de Abril 17 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*. Bogotá D.C.: Presidencia de la República de Colombia.

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (1990). *Desarrollo Humano. Informe 1990*. Bogotá, Colombia: Tercer Mundo Editores.

Pulido C., O.O. (2014). Veinte años de la Ley 115 de 1994. *Revista Educación y Ciudad*, (27), 15-26.

Rodríguez, S. y Pinilla, A. (2005). La pedagogía por decreto en la formación de docentes. En Orlando Pulido y Sua Baquero (Comp.), *Formación de maestros, profesión y trabajo docente* (pp. 164-170). Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.

Saavedra, E. S. (2014). Las reformas del empleo público en Colombia bajo el marco de la Carta Política de 1991. doi:10.11144 /Javeriana.PAPO19-2.repc

Tamayo, V. A. (2006). El Movimiento Pedagógico en Colombia (Un encuentro de los maestros con la Pedagogía.). *Revista HISTEDBR On-line*, (24), 102-113.

Téllez I., G. y Amaya, G. (1987). Formación de docente: el reto de la calidad educativa. *Revista Educación y Cultura* (12), 21-32.

Torres, R. M. (2000). De agentes de la reforma a sujetos del cambio: la encrucijada docente en América Latina. *Perspectivas*, XXX (2). Recuperado de https://www.oei.es/historico/docentes/articulos/agentes_de_reforma_sujetos_cambio_torres.pdf

Vaillant, D. (2004). Construcción de la profesión docente en América Latina. Tendencias, temas y debates. Serie Documentos No 31. PREAL. Recuperado de https://www.oei.es/historico/docentes/articulos/construccion_profesion_docente_AL_vaillant.pdf

Vera, C. y Parra, F. (1985). Situación actual de la capacitación docente. *Revista Educación y Cultura*, (5), 58-64.

Zubieta, L. y González, O.L. (1986). El maestro y la calidad de la educación. *Revista Educación y Cultura*, (8), 8-13.

Zuluaga, O.L. (1999). Pedagogía e Historia. La historicidad de la pedagogía. La enseñanza, un objeto de saber. Recuperado de <http://files.practicapedagogica.webnode.es/200000036-e3befe4b91/Pedagogia%20e%20historia%20Zuluaga.pdf>

4. Contenidos

Partiendo de la pregunta de investigación: ¿Cuáles han sido las prácticas discursivas y no discursivas que definen la profesionalización docente en Colombia desde 1990 hasta la actualidad? Se formula el objetivo general del trabajo que es describir y analizar las prácticas de profesionalización docente que emergieron y se desarrollaron desde 1990 hasta el presente. Este remite a la postulación de dos objetivos específicos:

- Identificar las prácticas discursivas y no discursivas que han configurado la profesionalización docente. -
Caracterizar el ejercicio de gobierno que en ellas se visibiliza.

A partir de lo anterior, el documento se estructuró en tres capítulos principales, además de la introducción y las conclusiones.

En la introducción, además de retomar los objetivos, se menciona que este trabajo se inscribe en una línea crítica de investigación plasmada en trabajos de autores como Olga Lucía Zuluaga, Alberto Martínez Boom, Oscar Saldarriaga, Humberto Quiceno, Alejandro Álvarez, Diana Peñuela et al., entre otros.

El primer capítulo hace referencia a la perspectiva teórico-metodológica desde la cual se abordó el objeto de estudio -la profesionalización docente- la cual se fundamenta en la utilización de la noción de gubernamentalidad, elaborada por el filósofo francés Michel Foucault. Este concepto permite el análisis del ejercicio de poder en campos concretos, a través de la identificación de las instituciones, procedimientos y técnicas que se utilizan para ello. En el segundo apartado se explica la manera en que se realizó el análisis de los documentos.

El segundo capítulo presenta la discursividad de dos acontecimientos históricos que se considera confluyeron en la emergencia de la profesionalización docente como un asunto de importancia para la política y un campo de intervención. En el primer apartado se retoman algunos planteamientos del Movimiento Pedagógico Nacional acerca de la formación y la profesionalización docente. El segundo apartado se refiere a los planteamientos más destacados sobre la educación que se hacen desde la década de 1990, en el contexto de los Estados neoliberales a nivel nacional e internacional.

En el tercer capítulo se identifican, describen y analizan las cuatro prácticas de profesionalización docente que se observaron, en el análisis documental, como recurrentes en su aparición y desarrollo, a partir de la década de 1990. Estas son los estándares de calidad para la formación docente, el Estatuto de Profesionalización Docente 1278 de 2002, la política de formación permanente y la creación del perfil profesional del educador.

Finalmente, a partir del análisis de las anteriores prácticas se establece en las conclusiones que dichas prácticas se interrelacionan y articulan, configurando la profesionalización docente como un dispositivo de gobierno, cuya función y carácter estratégico consiste en conducir tanto la formación como la carrera docente hacia la formación, inversión y cualificación de capital humano que contribuya al mejoramiento de la calidad de la educación, , a través del logro de resultados de aprendizaje, y por esta vía del crecimiento y la competitividad económicas.

5. Metodología

La perspectiva de la gubernamentalidad como apuesta metodológica de la presente investigación permite trascender la comprensión de la profesionalización docente como un simple proceso que se realiza siguiendo un marco normativo y unos modelos de formación determinados. Se propone entonces su comprensión como un campo generado por un conjunto de prácticas que se interrelacionan y articulan, configurando la profesionalización docente como un dispositivo de gobierno. Así, la gubernamentalidad permite identificar y analizar “El conjunto de instituciones, procedimientos, análisis y reflexiones, cálculos y tácticas” (Foucault, 2006, p. 136) que configuran la profesionalización docente.

Las fuentes documentales trabajadas fueron principalmente políticas y normatividad relacionada con la profesión y la formación docente. Los documentos se entienden como “registros de las prácticas” que se desestructuran en temáticas y que permiten la comprensión de la configuración y funcionamiento del dispositivo de profesionalización.

6. Conclusiones

Los estándares de calidad, el Estatuto de Profesionalización Docente (Decreto 1278 de 2002), la formación permanente y el perfil profesional del educador son prácticas que se identifican como aquellas que definen la profesionalización docente en Colombia desde 1990 hasta el presente, debido a su aparición recurrente durante dicho periodo en los documentos analizados. En ellas se identifica una función estratégica que es conducir tanto la formación como la carrera docente hacia la formación, inversión y cualificación de capital humano que contribuya a la calidad de la educación, a través del mejoramiento de los resultados de aprendizaje, y por esta vía al crecimiento y la competitividad económica.

La propuesta de los conocimientos, capacidades, habilidades y competencias que los maestros deberían adquirir como profesionales de la educación, plasmadas en las políticas y la normatividad consultada, se comprenden desde la perspectiva de la gubernamentalidad como ejercicios de gobierno en tanto intentan conducir la conducta de los docentes hacia su adopción e interiorización como atributos que contribuyen a su profesionalización y por esa vía a alcanzar la calidad educativa, la cual, de acuerdo a lo planteado en las Bases del Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018, contribuye al “desarrollo de un capital humano altamente calificado que responda a las necesidades económicas, sociales y productivas del país.” (p. 76).

Elaborado por:	Velasco Rodríguez, Michelle
Revisado por:	Ramírez Orjuela, Luis Alejandro

Fecha de elaboración del Resumen:	05	10	2018
--	----	----	------

Tabla de contenido

Introducción.....	11
Capítulo 1. Perspectiva metodológica.....	15
1.1 Consideraciones fundamentales	15
1.2 Gubernamentalidad Neoliberal.....	18
1.3 El trabajo documental.....	22
Capítulo 2. Contexto de emergencia de la profesionalización docente.....	24
2.1 Algunos planteamientos del Movimiento Pedagógico Nacional.....	24
2.2 Educación, capital humano y competitividad.....	29
Capítulo 3. Problematización de la profesionalización docente.....	37
3.1 Problematización de la profesionalización docente.....	37
3.2 Emergencia de la profesionalización docente	38
3.3 Prácticas de profesionalización docente	43
Estándares de calidad.....	43
Estatuto de Profesionalización Docente	48
Política de formación permanente	51
Una práctica transversal: el perfil profesional del educador	55
Conclusiones.....	59
Referencias	61

Introducción

El presente trabajo de investigación tiene por objeto de estudio la profesionalización docente en Colombia, la cual se analiza y problematiza desde una perspectiva crítica que se fundamenta en el uso de la noción teórico-metodológica de gubernamentalidad.

La gubernamentalidad es una noción que elabora el filósofo francés Michel Foucault, un pensador del siglo XX que invita a pensar de otro modo los fenómenos y acontecimientos de la realidad, a través del abandono de postulados y categorías universales, y el desplazamiento hacia el estudio de las prácticas¹ para comprender el poder como un ejercicio y desmitificarlo como una sustancia que algunos pocos posean.

La adopción de esta perspectiva para el estudio que aquí se presenta es su inscripción en una línea crítica de análisis que se sustenta en la utilización de algunas nociones elaboradas por el filósofo como herramientas analíticas, en particular de las nociones de práctica, gobierno, gubernamentalidad y gubernamentalidad neoliberal. Este trabajo permite hacer una apuesta de comprensión de la profesionalización docente desde la dimensión de sus prácticas, los fines que las articulan y el ejercicio de gobierno. En este sentido, se toman como antecedentes que brindan inspiración a este trabajo, los diversos planteamientos de reconocidos autores nacionales como Olga Lucía Zuluaga, Alberto Martínez Boom, Oscar Saldarriaga, Humberto Quiceno, Alejandro Álvarez, Diana Peñuela, entre otros, y a nivel internacional por Silvia Grinberg o Alfredo Veiga-Nieto.

¹ Las prácticas se entienden como “aquello que se dice tal como se dice y aquello que se hace tal como se hace.” (Castro-Gómez, 2010, p. 28).

Lo anterior significa también que en este trabajo no se pretende hacer un recuento de la normatividad y las instituciones, que tenga sentido por sí mismo para explicar la función que se les ha otorgado a cada una de ellas, a lo que Foucault denomina “institucionalocentrismo” (Foucault, 2006, p. 140). Aunque se acude a estas fuentes, se considera importante resaltar que se hace en la medida en que se entienden como prácticas discursivas y no discursivas, y no desde su funcionalidad como normas en sí mismas.

En virtud de lo anterior, el objetivo general de este trabajo es describir y analizar las prácticas de profesionalización docente que emergieron y se desarrollaron desde 1990 hasta el presente. Este remite a la postulación de dos objetivos específicos:

- Identificar las prácticas discursivas y no discursivas que han configurado la profesionalización docente en dicho periodo.
- Caracterizar el ejercicio de gobierno que ellas visibilizan.

El principal interrogante que se quiso responder en este estudio es el siguiente: ¿Cuáles han sido las prácticas discursivas y no discursivas que constituyen la profesionalización docente en Colombia en la actualidad? Del cual se desprenden una serie de preguntas complementarias, que se realizan en clave de lo propuesto por Foucault para analizar el sujeto y el poder, con las cuales se busca identificar la forma como se racionalizan dichas prácticas, las instituciones, los procedimientos, los análisis y reflexiones, y cálculos y tácticas presentes en ellas.

Este análisis se realiza con base en un trabajo documental que exigió la búsqueda y consulta de fuentes que trataran el tema de la profesionalización docente, para encontrar en ellas los registros de las prácticas en torno a ella. Con base en dicho análisis documental, se

llegó a una identificación de las prácticas de profesionalización docente que han sido recurrentes desde 1990, las cuales se interrelacionan y articulan en tanto se encuentran abocadas a cumplir con una función estratégica que consiste en conducir tanto la formación como la carrera docente hacia la formación, inversión y cualificación de capital humano que contribuya al mejoramiento de la calidad de la educación, a través del mejoramiento de los resultados de aprendizaje, y por esta vía al crecimiento y la competitividad económicas. En este sentido, se entiende que dichas prácticas se articulan y configuran la profesionalización docente como un dispositivo de gobierno.

Lo anterior, permitió organizar el presente trabajo de la siguiente manera. En primer lugar, se hace una referencia profunda a la perspectiva metodológica adoptada, explicando el carácter teórico-metodológico de la noción de gubernamentalidad. Se ubica su definición en las obras de Foucault que sirvieron de base para este estudio y se explica también a propósito de la gubernamentalidad neoliberal, la cual se constituye en el marco de análisis del ejercicio de gobierno presente en la profesionalización docente. Además, se hacen explícitos los aspectos procedimentales del trabajo documental realizado como operatividad del análisis. Esto corresponde al Capítulo 1.

En el Capítulo 2 presenta la discursividad de dos acontecimientos históricos que se considera confluyeron en la emergencia de la profesionalización docente como un asunto de importancia para la política y un campo de intervención. En el primer apartado se retoman algunos planteamientos del Movimiento Pedagógico Nacional acerca de la formación y la profesionalización docente. El segundo apartado se refiere a los planteamientos más destacados sobre la educación que se hacen desde la década de 1990, en el contexto de los Estados neoliberales a nivel nacional e internacional.

En el Capítulo 3 se identifican, describen y analizan cuatro prácticas de profesionalización docente que han sido recurrentes en su aparición y desarrollo durante la década de 1990: los estándares de calidad para la formación docente, el Estatuto de Profesionalización Docente 1278 de 2002, el impulso a la formación permanente y la creación del perfil profesional docente.

Finalmente, a partir del análisis de las prácticas de profesionalización docente, realizado en el Capítulo 3, se establece en las conclusiones que dichas prácticas se interrelacionan y articulan, configurando la profesionalización docente como un dispositivo de gobierno, cuya función y carácter estratégico consiste en conducir tanto la formación como la carrera docente hacia la formación, inversión y cualificación de capital humano que contribuya al mejoramiento de la calidad de la educación, a través del logro de resultados de aprendizaje, y por esta vía del crecimiento y la competitividad económicas.

Capítulo 1. Perspectiva metodológica.

En este capítulo se presenta la perspectiva metodológica desde la cual se realizó la presente investigación, la cual se fundamenta en los planteamientos que el filósofo francés Michel Foucault realizó especialmente entre los años 1977 y 1982, acerca del análisis del poder. Posteriormente, se hace referencia a la definición teórica que el filósofo hace de la gubernamentalidad, noción usada como herramienta analítica principal con la cual se construyó y analizó el objeto de investigación de esta tesis, que es la formación docente en Colombia.

1.1 Consideraciones fundamentales

Existen varias consideraciones que dirigieron la realización de este estudio, las cuales tienen relación con la manera en que Foucault entiende el poder. Muchos de esos planteamientos se encuentran en las clases que impartió en el Collège de France entre 1977 y 1979, recopiladas en las obras tituladas “Seguridad, Territorio, Población” y “Nacimiento de la Biopolítica” y otras son textos posteriores, entre los que resulta de particular interés “El Sujeto y el Poder”.

El planteamiento que sirvió como punto de partida consistió en reconocer que el poder “no es justamente una sustancia, un fluido, algo que mana de esto o aquello, sino un conjunto de mecanismos y procedimientos cuyo papel o función y tema, aun cuando no lo logren, consisten precisamente en asegurar el poder.” (Foucault, 2006, p. 16). En este sentido, Foucault propone alejarse de las nociones universales con las que tradicionalmente se ha explicado el funcionamiento del poder como son el Estado, la sociedad civil, el soberano, los derechos, las leyes, etc., y realizar, en cambio, un triple desplazamiento que le permite salir de un análisis interior de las instituciones hacia un análisis exterior, con el que

se busca identificar las tecnologías de poder, las estrategias y las tácticas y el campo de verdad que las configura, lo que permite reconocer en ellas una economía de poder específica, que se da en un momento y en un campo determinados (Foucault, 2006). Esta forma de análisis del filósofo, radica en su interés por descifrar lo concreto y específico de las relaciones de poder, acerca de las cuales busca describir el “«Cómo”, no en el sentido de “¿cómo se manifiesta como tal?”, sino “¿por qué medios se ejerce?” y “¿Qué ocurre cuando un individuo ejerce (como dicen) poder sobre otros?”»” (Foucault, 2001, p. 250).

Exponer cómo operan las relaciones de poder en un ámbito específico de la sociedad como lo es la educación implica problematizar todas las instituciones que conocemos, siendo una de ellas la profesionalización docente. Atendiendo a los anteriores planteamientos, no se pretende estudiar esta noción en su carácter dado, su estructura interna por sí misma o si cumple su función por sí misma. Lo que se pretende visibilizar es la economía de poder o la organización del ejercicio del poder que la hace posible y cómo es que ella es un objeto producto de un ejercicio de racionalización del poder. Respecto a esto último, agrega Foucault (2001): “Lo que tenemos que hacer es analizar racionalidades específicas antes que invocar siempre el progreso de la racionalización en general.” (p. 243).

Otro planteamiento de Foucault que se considera importante para esta investigación es que dichas relaciones de poder no se consideran en sí mismas significativas, pues la meta de su trabajo no fue realizar una teoría general del poder o cosa semejante (Foucault, 2006, p. 16). En cambio, según explica él mismo, el objetivo de su trabajo ha sido crear “una historia de los diferentes modos a través de los cuales, en nuestra cultura, los seres humanos se han convertido en sujetos.” (Foucault, 2001, p. 241). Así, el filósofo propone que las

relaciones de poder merecen atención porque son relaciones de subjetivación, es decir, son relaciones que producen o fabrican sujetos (Foucault, 1997, p. 59), que “categoriza[n] al individuo, le impone[n] una ley de verdad sobre sí que está obligado a reconocer y que otros deben reconocer en él. Es una forma de poder que hace sujetos individuales.” (Foucault, 2001, p. 245). Sin embargo, estos sujetos son libres y tienen siempre la posibilidad de sublevarse contra lo que se les pretende imponer. Se trata entonces de “un modo de acción que no actúa directa e inmediatamente sobre los otros. En cambio, actúa sobre sus acciones: una acción sobre una acción, sobre acciones existentes u otras que pueden suscitarse en el presente y en el futuro.” (Foucault, 2001, p. 253).

Esta manera de entender el poder supone, diferencia de la dominación, que el gobierno sobre la conducta no es obligado, no se hace en contra de la voluntad, “es siempre una forma de actuar sobre la acción del sujeto, en virtud de su propia acción o de ser capaz de una acción. Un conjunto de acciones sobre otras acciones” (Foucault, 2001, p. 253). Este tipo de reflexividad es objeto de análisis del filósofo francés, quien en el transcurso de su elaboración, crea la noción de gubernamentalidad. Así, dice Foucault,

Con esta palabra, “gubernamentalidad”, aludo a tres cosas. Entiendo el conjunto constituido por las instituciones, los procedimientos, análisis y reflexiones, los cálculos y las tácticas que permiten ejercer esa forma bien específica, aunque muy compleja, de poder que tiene por blanco principal la población, por forma mayor de saber la economía política y por instrumento técnico esencial los dispositivos de seguridad. Segundo, por “gubernamentalidad” entiendo la tendencia, la línea de fuerza que, en todo Occidente, no dejó de conducir, y desde hace mucho tiempo, hacia la preeminencia del tipo de poder que podemos llamar “gobierno” sobre todos

los demás: soberanía, disciplina, y que indujo, por un lado, el desarrollo de toda una serie de aparatos específicos de gobierno, [y por otro] el desarrollo de toda una serie de saberes. Por último, creo que habría que entender la “gubernamentalidad” como el proceso o, mejor, el resultado del proceso en virtud del cual el Estado de justicia de la Edad Media, convertido en Estado administrativo durante los siglos XV y XVI, se “gubernamentalizó” poco a poco. (Foucault, 2006, p. 136)

La primera acepción permite establecer una forma de analizar la profesionalización docente, a través de la identificación de las instituciones, los procedimientos, análisis y reflexiones, los cálculos y las tácticas. En este contexto se sitúa y se formula la pregunta por las prácticas de profesionalización docente y por las maneras en que se despliegan y se articulan.

1.2 Gubernamentalidad Neoliberal

Ahora bien, otra de las proposiciones de Foucault a las que se prestó especial atención para la realización de este trabajo, es la problematización que hizo del neoliberalismo, el cual entiende no como una simple teoría económica sino como la racionalidad contemporánea de la práctica gubernamental, cuyo objetivo “No se trata simplemente de liberar la economía. Se trata de saber hasta dónde podrán extenderse los poderes políticos y sociales de información² de la economía de mercado.” (Foucault, 2007, p. 150)

Así, Foucault (2007) observa que, para los neoliberales, el análisis económico no debe centrarse en las cosas, los procesos o los mecanismos, sino en el comportamiento, que es la actividad o la acción humana, las cuales definen como “decisiones sustituibles” (p. 260).

² Se debe entender esta palabra bajo la siguiente definición: dar forma sustancial a algo.

Este cambio en el punto de vista se vuelve un esquema de análisis o grilla de inteligibilidad que pone “de relieve en procesos no económicos, una serie de relaciones inteligibles que no habrían aparecido de ese modo: una especie de análisis economicista de lo no económico.” (Foucault, 2007, p. 280). Este “principio de inteligibilidad” propio del neoliberalismo norteamericano plantea toda actividad humana como una inversión que los sujetos realizan en su propio capital humano³ (Foucault, 2007, p. 280), lo cual modifica y moldea las prácticas sociales, entre las que se incluyen las prácticas de profesionalización docente, en las cuales es posible observar la incitación a la inversión en sí mismos, en su capital humano, a responsabilizarse y procurar la calidad de la educación a través del mejor desempeño de los estudiantes en pruebas estandarizadas.

Este punto de vista del neoliberalismo configura entonces un sujeto, una grilla de inteligibilidad del sujeto, que es el *homo œconomicus*, el cual funciona como “la superficie de contacto entre el individuo y el poder que se ejerce sobre él, y por consiguiente el principio de regulación del poder sobre el individuo...la interfaz del gobierno y el individuo.” (Foucault, 2007, p. 292).

³ La problematización que Foucault (2007) realiza de la teoría del capital humano visibiliza cómo dicha grilla se proyecta sobre la actividad laboral. Así, dicho concepto propone la existencia de un “capital-idoneidad” que es inseparable del individuo, en tanto está constituido por “el conjunto de factores físicos, psicológicos, que otorgan a alguien la capacidad de ganar tal o cual salario” (p. 262), con lo cual se entiende que “Sus condiciones de vida son la renta de un capital.” (p. 274). Se trata del hombre concebido como “su propio capital, su propio productor, la fuente de [sus] ingresos.” (p. 265), el cual va a constituirse y a acumularse como tal a partir de elementos innatos y adquiridos. Los elementos innatos se refieren al conjunto de elementos hereditarios y congénitos que, según Foucault, se advierten en “una serie de inquietudes, preocupaciones, problemas, etc.” (p. 267) que estarían naciendo en la sociedad contemporánea en relación con la genética. Por su parte, los elementos adquiridos abarcarían todas aquellas maneras en que de una manera “más o menos voluntaria” se constituye “un capital humano en el transcurso de la vida de los individuos.” (p. 269), concibiendo dichas acciones como “inversiones educativas”, en un sentido amplio del término, que no se limita “al mero aprendizaje escolar o profesional”, sino que, como se dijo antes, abarcan todas las condiciones y elementos del entorno y de la vida del individuo que potencialmente pueden mejorar su capital humano.

El pensamiento neoliberal propone así un estilo gubernamental que se puede definir en algunos puntos específicos⁴. El primero es que considera que el principio esencial del mercado no es el intercambio sino la competencia, no la equivalencia sino la desigualdad. Ahora bien, la competencia no se considera un fenómeno natural que haya que dejar actuar, sino que por el contrario debe ser continuamente producida a través de un prologado esfuerzo y una política indefinidamente activa (Foucault, 2007, p. 153). Esto significa “una suerte de superposición completa de la política gubernamental y de los mecanismos de mercado ajustados a la competencia.” (Foucault, 2007, p. 154), es decir, que el mercado debe llegar a producirse en el gobierno. La intervención del neoliberalismo no es, por tanto, menos densa, frecuente o activa que, en otro sistema, pero sí cambia el punto de su aplicación. “Debe intervenir sobre la sociedad misma en su trama y su espesor.” (Foucault, 2007, p. 179) para cumplir con su objetivo de hacer de la competencia o el mercado, su mecanismo regulador (Foucault, 2007, pp. 179-180) y con ello darle la forma de “una sociedad de empresa”. En palabras de Foucault (2007),

La sociedad regulada según el mercado en la que piensan los neoliberales es una sociedad en la cual el principio regulador no debe ser tanto el intercambio de mercancías como los mecanismos de la competencia. ...Es decir que lo que se procura obtener no es una sociedad sometida al efecto mercancía, sino una sociedad sometida a la dinámica competitiva. No una sociedad de supermercado: una sociedad de empresa. El *homo œconomicus* que se intenta reconstituir no es el

⁴ Según Foucault (2007), estos puntos específicos dan cuenta de “la reelaboración de una serie de elementos fundamentales en la doctrina liberal” entendida no como doctrina económica sino como arte de gobernar o doctrina de gobierno. (p. 124)

hombre del intercambio, no es el hombre consumidor, es el hombre de la empresa y la producción. (p. 182).

Cabe aclarar que esta forma “empresa” no se refiere a la constitución de grandes empresas, sino que “el aspecto al que se intenta volver es una especie de ética social de la empresa” (Foucault, 2007, p. 183). Se trata, por lo tanto, de generalizar, difundir y multiplicar ampliamente las formas “empresa” individuales, mediante la constitución de “una trama social en la que las unidades básicas tengan precisamente” esa forma (Foucault, 2007, p. 186). La empresa es, entonces, “una manera de comportarse en el plano económico -en la forma de la competencia sobre la base de planes y proyectos, con objetivos y tácticas, etc.-...en la forma de la libre empresa” (Foucault, 2007, p. 211); en concordancia, su vida debe convertirnos “en una suerte de empresa permanente y múltiple” (Foucault, 2007, p. 277).

Las anteriores proposiciones del filósofo francés demuestran cómo la noción o la grilla de gubernamentalidad plantea un modo de lectura posible acerca de los diversos fenómenos que constituyen la realidad de las sociedades contemporáneas, a través del análisis de los micropoderes, entendidos como las prácticas gubernamentales situadas en un espacio y un tiempo determinados. En este sentido, los análisis realizados por Foucault acerca de políticas económicas o la administración de la sociedad, dan pistas acerca de cómo llevar a cabo los estudios de otros fenómenos, que para el caso de este trabajo es la profesionalización docente en Colombia. Ello invita a formular la pregunta por las prácticas gubernamentales y su racionalización, objetivos, medios y estrategias.

Así mismo, permite problematizar la profesionalización docente como un conjunto de prácticas y discursos, en el entramado de relaciones de poder contemporáneo orientado no por un sistema económico neoliberal, que es un lugar común de muchos estudios, sino por una racionalidad neoliberal que constituye al sujeto económico como su grilla de inteligibilidad.

1.3 El trabajo documental

Este trabajo de investigación se realizó a partir del análisis de documentos, los cuales son considerados registros de las prácticas (Zuluaga, 1999, p. 18), el cual se desarrolló en tres pasos fundamentales: búsqueda y lectura de documentos, organización de la información en Fichas (formatos predeterminados) para su análisis y escritura del documento.

La primera etapa consistió en la búsqueda y lectura de documentos que se refirieran al tema de la profesionalización y la formación docente en Colombia, que, sin embargo, no se logró que fuera exhaustiva. Aunque se trató de acudir a diversas fuentes, la mayor parte de los documentos que sirven como fuente primaria pertenecen al conjunto de la normatividad nacional como son Decretos, Resoluciones, Leyes, Planes Nacionales de Desarrollo y Políticas Sectoriales. Se utilizaron también algunos artículos de la Revista Educación y Cultura de la FECODE y las memorias del Primer Encuentro Nacional de Instituciones Formadoras de Educadores, organizado por la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia y los Centros de Estudio e Investigación Docente -CEID- de la FECODE, en 1990.

Posteriormente, se recurrió a dos formatos que permitieron organizar y analizar la información contenida en los documentos consultados. Uno de ellas, la Ficha Analítica, permitió identificar palabras clave y hacer la descripción sucinta del contenido del documento, lo cual posibilitó seleccionar los documentos que se centran en el objeto de estudio e identificar algunos de los temas recurrentes en torno a él. El otro es la Ficha Temática en la cual se registraron las temáticas principales de los documentos trabajados. Esto posibilitó establecer algunas relaciones algunas entre dichas temáticas y recuperar citas textuales para la etapa final, la escritura de la tesis.

Resulta importante aclarar que el rastreo de la temática de la formación docente en Colombia remitió a la revisión de los números publicados durante la década de 1980 de la Revista Educación y Cultura por dos razones. La primera es que en dicho periodo emerge y se desarrolla el Movimiento Pedagógico Nacional, el cual se entiende como uno de los acontecimientos que confluyó para hacer emerger el problema de la profesionalización docente en Colombia. La segunda razón es que dicha Revista fue creada como uno de los medios de difusión del Movimiento (Gantiva, 1987).

Aunque se consulta y se cita dicha fuente de la década mencionada, se establece como año de inicio de la periodización de este trabajo la década de 1990 en tanto es a partir de ella que se puede observar emerger con fuerza un conjunto de prácticas y discursos que buscan fortalecer la profesión docente, mediante su profesionalización.

Capítulo 2. Contexto de emergencia de la profesionalización docente

En este capítulo se describirá la discursividad de dos acontecimientos históricos que se considera confluyeron en la emergencia de la profesionalización docente como un asunto de importancia para la política y un campo de intervención. En el primer apartado se retoman algunos planteamientos del Movimiento Pedagógico Nacional acerca de la formación y la profesionalización docente. El segundo apartado se refiere a los planteamientos sobre la educación que se hacen desde la década de 1990, en el contexto de los Estados neoliberales a nivel nacional e internacional.

2.1 Algunos planteamientos del Movimiento Pedagógico Nacional

La década de 1980 se considera un momento histórico importante en el cual tiene lugar un conjunto de prácticas y discursos agenciados por los maestros, que manifiestan resistencias y luchas hacia una forma de conceptualizar su oficio y su formación, que había predominado sobre ellos desde por lo menos dos décadas atrás, en la forma de un modelo predominantemente técnico e instruccional que organizaba la educación en Colombia, conocido como Tecnología Educativa. En palabras de uno de esos maestros, se describe dicho momento:

A finales de la década de 1980 y durante 1981 tuvo lugar, a nivel nacional, una importante actividad intelectual de grupos de maestros y de profesores universitarios que propendían por crear una actitud científica en la escuela, una recuperación del saber pedagógico y una voluntad política de redimensionar las relaciones de la pedagogía y la cultura. (Gantiva, 1987, p. 52).

Dicha actividad y voluntad reflexiva y transformadora posibilitó la creación del Movimiento Pedagógico Nacional en el XII Congreso Nacional de la FECODE en 1982, el cual se observa como un acontecimiento que materializa y moviliza un cuestionamiento de los maestros de un ejercicio de poder que hasta ese momento los había categorizado como “un simple “administrador de currículo”” (Tamayo, 2006, p. 102).

El Movimiento Pedagógico se funda en torno a diferentes luchas entre las que se encuentra su propia formación, lo cual define en los fundamentos y propósitos con los que fue creado:

- Aglutinar y elaborar las preocupaciones profesionales del magisterio y sus esfuerzos aislados: en esto consiste, en primera instancia, el movimiento pedagógico. ...
- Los educadores vamos a pensar colectivamente sobre lo que hacemos y sobre lo que queremos hacer. ...
- Corresponde al Movimiento pedagógico precisar y fundamentar-desde el punto de vista de los educadores y de los sectores populares interesados- sus propios criterios de calidad. ...
- A mediano plazo se trata de gestar Proyectos Pedagógicos Alternos que no nazcan de los escritorios ministeriales sino de la corrección crítica de nuestra propia práctica. (Tamayo, 2006, p. 104).

En el transcurrir de dicha década, los maestros crearon diferentes medios de difusión de su propuesta crítica, como fueron la Revista Educación y Cultura y la realización del I Foro

Nacional por la Defensa de la Educación Pública y la Cultura (Gantiva, 1987), a los cuales se acude como fuentes primarias de sus planteamientos.

Así, en el marco del dicho Foro, la Comisión Pedagógica de la Asociación Distrital de Trabajadores de la Educación -ADE- planteó lo siguiente:

...es necesario hacer énfasis en el grave problema que se manifiesta en la formación y capacitación de los maestros, al reconocer que los programas de las escuelas normales y de las universidades están muy lejos de interpretar en forma coherente las verdaderas necesidades que en este campo tienen los educadores...

La capacidad de aporte, de inquietud investigativa, de generar nuevos elementos teórico-prácticos se ve afectada, quedando el oficio del educador reducido al hecho de realizar un trabajo que con el correr del tiempo cae en la caracterización de la rutina. ...

Creemos que es fundamental quebrar estas prácticas rutinarias y lograr procesos que tiendan a una reeducación del magisterio... (Comisión Pedagógica ADE, 1984, p. 41).

Propusieron, en virtud de ello, redescubrir la práctica pedagógica mediante el restablecimiento de un compromiso de los maestros con la realización de prácticas de estudio e investigación, como actitud propia de aquellos educadores que estuvieran dispuestos a reconocerse como profesionales cualificados (Comisión Pedagógica ADE, 1984).

Al siguiente año, los maestros hablaron de una compleja situación que hacía “particularmente difícil el compromiso efectivo de los docentes en las transformaciones necesarias y deseadas del quehacer educativo” (Vera y Parra, 1985, p. 58), la cual se manifestaba en una cierta manera de concebir su capacitación, impulsada por el Estado, en la programación de cursos que no tenía en cuenta sus necesidades, lo cual explicaron en los siguientes términos:

La concepción que se ha tenido sobre la capacitación ha obedecido simplemente a la aspiración de los docentes de ascender en el escalafón. Por su parte el Estado, se ha limitado a facilitar esta movilidad programando cursos que no consultan las necesidades del docente, lo cual ha dado origen a lo que ellos mismos denominan “la feria del crédito”. (Vera y Parra, 1985, p. 59).

Frente a esto, la propuesta de los maestros es adoptar la investigación como actividad fundamental en su formación, con el fin de desarrollar una actitud de aprendizaje permanente que les permitiera mejorar su práctica pedagógica:

...se plantea una nueva alternativa que tiene como premisa fundamental que la capacitación debe ser un proceso estrechamente relacionado con la investigación, que permita al maestro iniciarse en su auto-capacitación. Esta auto-capacitación debe ser entendida como el llegar a encontrar métodos apropiados de mejoramiento y de formación que le permitan controlar su propia enseñanza, lo que ayudará a seguir aprendiendo de manera adecuada a lo largo de su carrera profesional. (Vera y Parra, 1985, p. 61).

Las críticas de los maestros se refieren también a la existencia de una crisis de las instituciones formadoras de docentes -Escuelas Normales y Facultades de Educación- las cuales, según ellos, “no forman pedagógicamente porque se desentendieron del saber pedagógico para obnubilarse con los métodos y las tecnologías educativas.” (Junta Directiva del CEID, 1986, p. 3). Frente a dicha situación, proponen la creación y consolidación de un “nuevo proyecto político pedagógico para la formación de docentes” (Téllez y Amaya, 1987), que fuera más que:

...una simple estrategia de renovación e innovación curricular, para inscribirse en la construcción de un nuevo proyecto político-pedagógico que las sustente; la necesidad de reconceptualización del discurso pedagógico con miras al desarrollo de escuelas y pensamiento propio en este campo, la recuperación crítica de proyectos y experiencias pedagógicas valiosas en nuestra rica historia pedagógica; la reconstitución de la imagen y la identidad del educador para lograr la formación de líderes del cambio social, cultural e intelectual del país. (Téllez y Amaya, 1987, p. 30).

Estas reflexiones propician la realización de otros importantes eventos, uno de ellos, el Primer Encuentro Nacional de Instituciones Formadoras de Educadores, organizado por la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia -UPN- y los Centros de Estudio e Investigación Docente -CEID- de la FECODE, en 1990. Allí, los maestros insistieron en el estado de crisis de su formación, lo cual expresaron como un agotamiento del modelo profesionalizante que tiende “a un proceso creciente de escolarización de la población, más que a la educación entendida como formación.” (UPN y CEID, 1991, p. 40). Plantean, entonces, la necesidad de redefinir la profesión educativa y de renovar la formación de los

docentes, a través de la elaboración de un proyecto cultural de alcance nacional que tuviese al Estado como garante de su realización y en el que se contemplaran atención y estímulos permanentes para la formación integral de los educadores, así como un verdadero sistema de formación que articulara las instituciones y la formación y actualización de los educadores en ejercicio (UPN y CEID, 1991).

Las anteriores críticas, reflexiones y propuestas hechas en el contexto del Movimiento Pedagógico Nacional se consideran prácticas y discursos que confluieron y posibilitaron la emergencia de ciertas prácticas de profesionalización docente en Colombia en la década de 1990, en tanto todas ellas postulan la necesidad de transformar, reformar y renovar las condiciones de su formación, no solo a modo de demanda al Estado y autoridades, sino a ellos mismos en tanto varios plantearon la necesidad de transformar su propia actitud y manera de asumir su proceso de formación, lo cual resulta interesante de observar.

2.2 Educación, capital humano y competitividad

La educación, el capital humano y la competitividad es una serie que se consolida en el contexto de los Estados neoliberales, los cuales son el reflejo de un giro hacia la predominancia de la gubernamentalidad neoliberal. Esta toma forma en la paulatina reforma institucional que ha tenido lugar en muchos países, con gran fuerza desde la década de 1990 y que se ha venido materializando en nuevas políticas de desarrollo.

En Colombia, la década de 1990 marca ese momento histórico de reorganización social que se plasmó en las políticas de desarrollo con el objetivo de que el país pudiera responder e integrarse a las exigencias de una economía globalizada. Así, en el primer Plan Nacional de Desarrollo (1990-1994) de la década se plantea lo siguiente:

Con todos estos antecedentes, el Plan de Desarrollo de este Gobierno no podía ser semejante a los anteriores. No podía limitarse a agrupar simplemente inversiones y programas para un cuatrienio. Tenía que ser un Plan acorde con el rápido y profundo cambio del país. Además, debía plantear, en sus distintas áreas, el desarrollo y la modificación de sus instituciones, procedimientos, responsabilidades y competencias, en el marco de una nueva organización de la sociedad. Al aceptar este reto, el Gobierno ha elaborado un amplio Plan que incorpora todos esos variados elementos y los dirige a la búsqueda de mayor crecimiento económico y equidad. (DNP, 1991a, s.p.).

Como parte del mencionado Plan se elaboró una nueva política social enfocada en promover que los ciudadanos tuvieran más oportunidades económicas y políticas, brindadas a través de la inversión en educación, ciencia y tecnología, salud, e infraestructura, como áreas clave para fortalecer el capital humano, considerado de gran efecto multiplicador sobre la economía y la rentabilidad social (DNP, 1991). Ello entra en consonancia con lo establecido por el paradigma del “Desarrollo Humano” difundido a nivel mundial por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo -PNUD-, según el cual “El objeto del desarrollo es ampliar las oportunidades de los individuos. Una de ellas es el acceso a los ingresos, no como fin en sí mismo sino como medio de adquirir bienestar humano.” (PNUD, 1990, p. 13). Con base en esta premisa, se alienta a los países del mundo a invertir en educación, la cual es considerada una de las oportunidades más importantes que se deben ofrecer a los individuos y la población, dado que “La habilidad y el conocimiento del ser humano son actualmente las materias primas más importantes en la producción de bienes y servicios.” (PNUD, 1990, p. 17).

Estos planteamientos ilustran la manera como la racionalidad neoliberal proyecta el capital humano como grilla de inteligibilidad (Foucault, 2007) de los sujetos, lo cual crea un valor económico para la educación y el conocimiento, que se puede ver reflejado en este planteamiento del Plan de Apertura Educativa, política sectorial del Plan de Desarrollo de 1990:

Mayor educación para la población trabajadora representa mayor capacidad productiva para todo el sistema económico. Este ha sido un mensaje en la teoría reciente del crecimiento económico; la acumulación de capital humano contribuye a la expansión económica en forma cuantitativamente comparable a la acumulación de capital físico tradicional. (DNP, 1991b, p. 3).

Es así como la educación adquiere una gran importancia para el desarrollo del país, lo cual hace que se establezcan como objetivos principales de la política de este sector, el mejoramiento de la cobertura y de la calidad de la educación; dos objetivos que se mantienen y que encuentran su fundamento en las orientaciones dadas a la reforma educativa, a nivel mundial, promovidas por distintos organismos internacionales como la UNESCO, la CEPAL y el Banco Mundial, en la época.

La importancia dada a la calidad de la educación y el sentido dado a la educación como medio para el desarrollo económico, se puede observar reflejado en las prácticas discursivas -lo dicho- por los mencionados organismos internacionales, las cuales se registran en documentos que fueron decisivos por su influencia en las políticas nacionales y por el gran consenso generado. Así, resultan relevantes, en este sentido, la “Declaración Mundial sobre Educación para Todos y el Marco de acción para satisfacer las necesidades

básicas de aprendizaje”, los cuales fueron elaborados por la UNESCO en 1990, y plantean que las autoridades nacionales, regionales y locales responsables de la educación, entre las que se cuenta a los maestros, deben adoptar “una visión ampliada de la educación básica y un renovado compromiso en favor de ella” (UNESCO, 1990, p. 3), que consisten en establecer el aprendizaje como eje central del proceso educativo y en asegurarse de suministrar una educación básica de calidad (UNESCO, 1990). Esta última es definida como aquella que satisface las necesidades básicas de aprendizaje, es decir, aquella que brinda las herramientas y contenidos “para que los seres humanos puedan sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar la calidad de su vida, tomar decisiones fundamentadas y continuar aprendiendo” (UNESCO, 1990, p. 3).

Otro documento importante es el denominado “Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad” elaborado por la CEPAL y la UNESCO en 1992, en el cual se hace una propuesta de reforma educativa orientada a “alcanzar dos objetivos a la vez: la formación de la ciudadanía moderna y la competitividad internacional de nuestros países.” (Cepal-Unesco, 1996, p. 59), refiriéndose a los países de América Latina. Para ello, según los organismos, se requiere de una educación que sea equitativa y de calidad, la cual se define como aquella que garantiza la adquisición de habilidades básicas para integrarse al trabajo y la vida moderna (Cepal-Unesco, 1996, p. 25).

En similares términos, el Banco Mundial –BM- (1996) establece que la educación es crucial para el crecimiento económico y la reducción de la pobreza, en tanto permite la acumulación de capital humano, aumenta la productividad del trabajo de los pobres, reduce la fecundidad, mejora la salud, y permite a las personas participar plenamente en la

economía y la sociedad (BM, 1996, p. 21). La educación de calidad, entonces, se relaciona con la existencia de una “enseñanza eficaz”, a partir de la cual se obtengan resultados o rendimientos de aprendizaje por parte de los estudiantes (BM, 1996, p. 80).

Se observa así la postulación de un vínculo necesario entre la educación, el capital humano y la competitividad, que se fundamenta en el aprendizaje y la calidad de la educación como ejes del desarrollo educativo. Esto tiene repercusiones en la manera como se concibe tanto la formación como la profesión docente, para la que inicialmente se derivan dos cuestiones. Una es que los maestros deben concentrar su formación y su actividad profesionales en el aprendizaje, según lo planteado por la UNESCO (1990) en la Declaración antes citada. La otra es que esto instala como objetivos la calidad de la educación y la necesidad de realizar una enseñanza eficaz, consistente en la obtención de resultados de aprendizaje por parte de los estudiantes, lo cual es planteado también por los organismos internacionales.

En Colombia, la concepción de dicho vínculo se puede ver manifiesto, por ejemplo, en el discurso de la Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo, conformada en 1993 con el propósito de “proponer al país un derrotero para implantar una nueva concepción de la educación” (Misión Ciencia, Educación y Desarrollo, 1996, s.p.). Así, en el Informe Final presentado por los 10 comisionados que conformaron la Misión, se propone que debe existir una estrecha relación entre la educación, la ciencia, la tecnología y la competitividad, asegurando que se requiere una gran transformación del sistema educativo que oriente al país a ser más competitivo y justo, con capacidad para insertarse con éxito en un contexto mundial donde

La globalización determina nuevas formas de interdependencia y jerarquías en los sistemas económico y de la información y el conocimiento mundiales. ...

Civilizaciones y naciones se confrontan actualmente a nivel mundial, en una competencia intelectual que determina el acceso desigual a recursos, calidad de vida y creatividad. Estas condiciones han gestado una nueva visión del mundo en la que los avances de la ciencia y la tecnología, así como los sistemas de educación y de organización innovativos juegan el rol fundamental. (Misión Ciencia, Educación y Desarrollo, 1996, s.p.).

Según los comisionados, aprender a aprender se constituye en “la verdadera ventaja competitiva sostenible que Colombia debe buscar con todo empeño” (Misión Ciencia, Educación y Desarrollo, 1996, s.p.). y por tanto, la educación no es un fin en sí misma, sino un medio y un instrumento para producir conocimiento, ciencia y tecnología, considerados factores de competitividad y de acceso a los mercados internacionales.

Finalmente, la Misión (1996) le recomienda al Gobierno Nacional priorizar en su accionar:

la investigación permanente de la capacidad competitiva colombiana, la identificación de oportunidades de inversión, la orientación de la formación y capacitación de nuestros ciudadanos para competir internacionalmente, la preparación de nuestros cuadros directivos y la adecuación de la normatividad institucional y legal a las exigencias de la internacionalización.

En síntesis, el foco de sus acciones se dirigirá a la difusión de la idea de que la productividad es ante todo una actitud mental a propender porque Colombia se

convierta en una sociedad de personas y organizaciones efectivas que aprenden todo el tiempo, y a contribuir al diseño de una visión de lo que queremos ser como país en el siglo XXI. (s. p.).

Este discurso que enlaza la educación y la competitividad se instala, entonces, como una verdad para el Gobierno Nacional y la sociedad, que se considera beneficiosa, en tanto además tiene finalidades políticas no económicas como la que se registra en el PND (1994-1998):

...por medio de la educación se apropia, crea y difunde el progreso científico y tecnológico, y se construye y transmite una ética de convivencia y equidad que es sustento del desarrollo integral de una nación.

El manejo adecuado del conocimiento, el desarrollo científico y tecnológico, y el aumento de la productividad constituyen la base del crecimiento moderno y de la competitividad. (DNP, 1995, p. 4).

La educación se promueve así como eje de desarrollo del país, un planteamiento en torno al cual se genera una gran movilización nacional, al cual también se hace referencia desde una discursividad distinta a la económica que se plasma en el primer Plan Decenal de Educación (1996-2005), donde se establece como uno de sus objetivos:

Ofrecer a todos los colombianos y colombianas una educación de calidad en condiciones de igualdad. Esto implica orientar la tarea educativa hacia el desarrollo integral del ser humano, y el fortalecimiento armónico de tres aspectos básicos: el desarrollo intelectual, afectivo, ético y estético; la formación para la participación y la democracia; y la formación para el trabajo productivo. (MEN, s.f., p. 10).

Posteriormente, en el Plan Nacional de Desarrollo (1998-2002) se enfatiza en la relación educación-capital humano-competitividad, al definir que:

El capital humano puede ser entendido de manera amplia como la apropiación de conocimiento que hacen los individuos a lo largo de sus vidas, y las condiciones del entorno personal que permiten aprovechar ese conocimiento, como la cultura, la nutrición y la salud. En esta concepción se destacan el componente educativo de la población, sus habilidades y conocimientos, en diversos grados. El conocimiento es lo que define la supervivencia y la competitividad de las sociedades de hoy. (DNP, 1999, p. 24).

Al comienzo del siglo XX, la educación se define como “un factor esencial del desarrollo humano, social y económico y un instrumento fundamental para la construcción de equidad social.” (DNP, 2003, p. 166) que contribuye “al mejoramiento de las condiciones de convivencia, empleabilidad, productividad y competitividad del país.” (DNP, 2003, p. 179) y la política educativa se concentra en lograr “una población educada según las competencias laborales que demande el sector productivo” (DNP, 2011, pp. 64 y 65).

Los anteriores planteamientos convierten así a la educación en objeto del pensamiento neoliberal, el cual predomina en el proceso de elaboración de las políticas. Esto tiene repercusiones sobre la manera como se concibe la formación y la profesión docente pues esta pasa a ser también objeto de dicha racionalidad, como se verá en el siguiente capítulo.

Capítulo 3. Problematicación de la profesionalización docente

En este capítulo se identifican, describen y analizan cuatro prácticas de profesionalización docente que han sido recurrentes en su aparición y desarrollo durante la década de 1990: los estándares de calidad para la formación docente, el Estatuto de Profesionalización Docente 1278 de 2002, el impulso a la formación permanente y la creación del perfil profesional docente. En su identificación y análisis se encuentra la apuesta central de la presente investigación, en tanto este apartado responde a la pregunta como al objetivo general, propuestos para este trabajo. De acuerdo con ello, en el primer apartado se iniciará haciendo referencia a la manera en que en este documento se entiende la profesionalización docente. En el segundo apartado, se describirán y analizarán las prácticas de profesionalización ya mencionadas, presentando, por supuesto, el trabajo documental que las sustenta.

3.1 Problematicación de la profesionalización docente

La perspectiva analítica de la gubernamentalidad permite cuestionar y desnaturalizar la profesionalización docente como un tema o una categoría universal, por lo cual se deja de lado su definición en términos de un carácter dado, su función o su estructura interna por cuanto ir en esa dirección conllevaría a lo que Foucault denomina “institucionalocentrismo” (Foucault, 2006, p. 140). A la luz de la gubernamentalidad, en cambio, la profesionalización docente en Colombia se entiende como un conjunto de prácticas y discursos⁵ que emerge y se desarrolla en la década de 1990 en Colombia, como se mostrará

⁵ El conjunto de las instituciones y procedimientos, análisis y reflexiones, cálculos y tácticas, que es la forma como Foucault (2006) define la gubernamentalidad, se considera, es equiparable a un conjunto de prácticas y discursos -o prácticas discursivas y no discursivas- en tanto las instituciones y los procedimientos se pueden definir como tales y de acuerdo con Castro-Gómez (2010) ellas siempre están definidas por una racionalidad.

en el apartado siguiente. Dichas prácticas y discursos se reflejan en las políticas, normas y programas que se han venido creando desde la década de 1990 hasta la actualidad.

Además, esta definición se soporta en las que algunos autores han hecho de la profesionalización docente. Así, por ejemplo, Vaillant (2004) plantea que “Una de las problemáticas principales con que se enfrentan las políticas públicas en el sector de la educación en la actualidad es cómo mejorar el desempeño de los docentes” (p. 5) y que las políticas de profesionalización no pueden ser “más de lo mismo” y deben superar la exclusiva dimensión de su formación (p. 6), por lo que propone tres aspectos básicos sobre los que habría que incidir, que son las condiciones laborales, la formación inicial y en servicio y la gestión institucional, en la que se incluye la evaluación y el acompañamiento al docente.

De manera similar, en el ámbito nacional, Macia (2009) postula la siguiente definición:

...la profesionalización de la docencia -entendida como la puesta en marcha de acciones que buscan el mejoramiento de los procesos internos de la carrera docente, tales como formación inicial y en servicio, ingreso, retención, permanencia, práctica escolar, evaluación, salarios, incentivos, legislación, etc.- (p. 112).

3.2 Emergencia de la profesionalización docente

Durante la década de 1990 y hasta el presente, tanto a nivel nacional como internacional, se puede observar el despliegue de una serie de prácticas discursivas y no discursivas de profesionalización docente. Esta adquiere gran importancia como un factor clave para mejorar la calidad de la educación, lo cual se plantea como la necesidad de un cambio en el

rol profesional del docente y su formación, el cual ha sido un discurso recurrente desde los años 90 del siglo XX, como se mostrará a continuación.

Así, por ejemplo, resulta importante mencionar la 45° reunión de la Conferencia Internacional de Educación convocada por la UNESCO en 1996, en la que se plantea que “ha llegado el momento de volver a examinar el rol, las funciones e incluso el lugar que ocupan los docentes y los educadores en el medio escolar y en la sociedad.” (p. 20). Estos deben estar preparados para enfrentar y para enseñar a enfrentar un nuevo mundo marcado por la mundialización, la globalización y cambios acelerados en la sociedad. Así, se dice que “Los docentes han de adquirir también los conocimientos y aptitudes pedagógicas que se necesitan para preparar a los alumnos a la vida en una sociedad que es en gran medida tecnológica, intercultural y mundial.” (UNESCO, 1996, p. 10). Según lo cual, se requiere que los docentes sean capaces de desempeñar “funciones nuevas y difíciles que van más allá de la función tradicional de transmisión de conocimientos.” (UNESCO, 1996, p. 9) y que les exige ser, cada vez más, un “facilitador” de aprendizaje, un guía moral y pedagógico, y un verdadero agente de cambio en su comunidad.

Algunos expertos advierten, así mismo, que los maestros deben dejar de ser concebidos como “agentes de la reforma” para pasar a ser “sujetos del cambio”, según los expertos, lo cual implica la necesidad de contar con “docentes profesionales”, quienes son definidos como sujetos “bien remunerados, bien preparados, con capacidad y deseo de continuar aprendiendo, motivados y orgullosos de su tarea, y responsables por ella frente a los alumnos, los padres de familia y la sociedad” (Torres, 2000, p. 1). Esta especialista define el profesionalismo docente como el dominio y competencia teórico-práctica de su campo de trabajo, por lo cual recomienda avanzar en el diseño de un perfil profesional docente que

permita formar al educador requerido por el siglo XXI y “hacer frente a las demandas de las sociedades modernas” (Torres, 2000, p. 10). Se observa entonces, un objetivo instrumental para la profesión docente, el cual consiste en responder a los desafíos y demandas económicas de un nuevo escenario mundial, como se encuentra en el siguiente planteamiento:

La docencia es una profesión paradójica. En realidad, hoy día es una profesión esencialmente paradójica. De todos los trabajos que son profesiones o aspiran a serlo, el de enseñar es el único sobre el que recae hoy la enorme responsabilidad de crear las aptitudes y capacidades humanas que permitirán a las sociedades sobrevivir y prosperar en la era de la información. Incluso en los países en desarrollo, cuando no especialmente en ellos, se espera del cuerpo docente, más que de cualquier otro grupo, que construya comunidades de aprendizaje, dé origen a la sociedad del conocimiento y fortalezca la capacidad de innovación, la flexibilidad y la predisposición al cambio que tan necesarias resultan para prosperar económicamente en el siglo XXI. (Hargreaves y Lo, 2000, pp. 181-182).

En este sentido, resulta importante referirse a la propuesta que en 2003 realizó el Banco Mundial: “A fin de preparar a la fuerza laboral para que sea competitiva en la economía del conocimiento se requiere un nuevo modelo de formación y capacitación, es decir, un modelo de aprendizaje permanente.” (p. 3), el cual contrasta con uno “tradicional” que “poco se presta para dotar de lo necesario a las personas que deban trabajar y vivir en una economía del conocimiento.” (BM, 2003, p. 31).

En ese nuevo modelo pedagógico, según el Banco, los docentes deben actuar más como facilitadores de conocimiento que como transmisores y se deben enfocar en los métodos que enseñan a aprender haciendo, a trabajar en equipo y a pensar creativamente. Ello “implica un rol diferente para los docentes... [quienes] necesitan aprender nuevas habilidades y convertirse en estudiantes permanentes toda su vida, a fin de mantenerse actualizados con conocimientos, ideas pedagógicas y tecnologías nuevas.” (BM, 2003, p. xx). Así mismo, este organismo plantea que, al igual que los estudiantes, “los docentes necesitan aprender haciendo” (p. 38) y dominar un nuevo conjunto de competencias útiles para desempeñarse con éxito en la economía del conocimiento, las cuales abarcan diversos tipos de habilidades, entre las que se cuentan la alfabetización, idiomas extranjeros, matemáticas, ciencias, resolución de problemas y capacidad analítica, el trabajo en equipo, el liderazgo y las habilidades de comunicación, la capacidad de uno para aprender por su propia cuenta, de asumir una práctica de aprendizaje permanente y de poder enfrentarse a los riesgos y al cambio (BM, 2003). Adicionalmente, se da especial importancia al logro del aprendizaje eficaz por medio del uso de las TIC, concebidas como herramientas que cambian el rol del docente en tanto este “deja de centrarse en proporcionar contenidos y se orienta más bien a trabajar con los estudiantes en la exploración de nuevos terrenos.” (BM, 2003, p. 40), con lo que se busca modificar su práctica pedagógica y fomentar la innovación en la enseñanza, la cual adquiere un valor especial en el contexto de la economía global (BM, 2003).

Otras de las orientaciones internacionales en cuanto a la reforma de la profesión y la formación docente, hace énfasis en la importancia de que los maestros participen en programas de capacitación, actualización y perfeccionamiento continuo, considerados

inversiones eficientes y rentables para la calidad de la educación, en tanto a través de ellos se busca “mejorar el conocimiento de las asignaturas por parte de los maestros y las prácticas pedagógicas conexas” (BM, 1996, p. 8), principalmente para mejorar el desempeño y los resultados académicos de los estudiantes. El maestro es definido como un insumo para mejorar el aprendizaje (BM, 1996) y su formación continua es claramente proyectada con un fin instrumental. La CEPAL-UNESCO (1996) lo plantea de esta manera:

La manera más efectiva de mejorar el desempeño de los maestros en ejercicio es realizar **programas especiales de capacitación docente**, de fácil acceso y con un sistema de incentivos... Posteriormente, a lo largo de la vida profesional, pueden ofrecerse oportunidades flexibles y estimulantes de perfeccionamiento continuo. Por ejemplo, frecuentes visitas a otros establecimientos para conocer diversos métodos de enseñanza o la organización de talleres regulares de debate, al estilo de la «Escuela Nueva» en Colombia. Para los maestros de enseñanza secundaria, cuyas materias se renuevan y cambian con suma rapidez, los cursos de actualización deberían constituir una norma. (p. 89).

En el contexto colombiano, estas orientaciones generan un gran consenso, lo que permite la emergencia de prácticas de profesionalización docente a nivel nacional, que, a su vez, tienen como marco la política de mejoramiento de la calidad de la educación que se ha venido elaborando e impulsando en los Planes Nacionales de Desarrollo desde el año 1990, como una estrategia de gobierno de largo alcance, que promueve para la profesión y la formación docente, el sentido económico dado a la educación en general.

Así, en el Plan Nacional de Desarrollo (1990-1994) “La Revolución Pacífica” se dice que: “Una condición indispensable para garantizar la calidad de la educación es mejorar el nivel del personal docente.” (DNP, 1991b, p. 44), reflexión a partir de la cual se propone una reforma de la profesión docente y su formación, que sigue las orientaciones internacionales mostradas anteriormente. La calidad de la educación se articula con el grado de profesionalización de los docentes, lo cual se plasma en normas tan importantes como la Ley General de Educación, Ley 115 de 1994, donde se establece, por ejemplo, que “El Gobierno Nacional creará las condiciones necesarias para facilitar a los educadores su mejoramiento profesional, con el fin de ofrecer un servicio educativo de calidad. (Ley 115, 1991, art. 110). Si bien la elaboración de esta Ley se reconoce como “un importante logro de concertación entre el magisterio y el gobierno nacional” (Pulido, 2014, p. 18), los principios e intereses establecidos allí, como se verá, de cierta manera son el punto de partida desde el cual la gubernamentalidad neoliberal configura y despliega una serie de prácticas de profesionalización, que se registran en leyes, decretos, resoluciones, programas y políticas docentes.

A continuación, se describirán y analizarán cuatro prácticas de profesionalización docente que se observan como recurrentes, es decir, que se mantienen en el tiempo y a las que se hace referencia frecuentemente en los documentos analizados.

3.3 Prácticas de profesionalización docente

Estándares de calidad

Estándares, condiciones y lineamientos de calidad son prácticas en las que la racionalidad neoliberal ha tomado forma concreta y ha conducido a los programas e

instituciones formadoras de docentes en el país a realizar cambios en sus estructuras y formas de funcionamiento.

Esta práctica se concreta en Colombia en un conjunto de decretos, resoluciones y lineamientos, en los que se establecieron procesos de obligatorio cumplimiento como la obtención de la acreditación previa, posteriormente registro calificado, para las instituciones y los programas de formación. Estos, vistos desde la perspectiva de la gubernamentalidad, han buscado regular la conducta de los maestros, recientemente, hacia la adquisición y desarrollo de competencias profesionales, las cuales son pensadas como elementos centrales en el marco de la política sectorial (2002-2010) denominada La Revolución Educativa, “busca que el sistema educativo forme el recurso humano requerido para aumentar la productividad del país y hacerlo competitivo.” (MEN, 2010, p. 187).

La normatividad con respecto a estándares de calidad inicia para los programas de educación superior con el Decreto 272 de 1998, por el cual se establecen los requisitos de creación y funcionamiento de los programas académicos de pregrado y postgrado en Educación ofrecidos por las universidades y por las instituciones universitarias, se establece la nomenclatura de los títulos y se dictan otras disposiciones. Allí se determinan una serie de principios generales para el desarrollo de la formación inicial de los docentes, que promueven el desarrollo de ciertos compromisos, capacidades, actitudes y competencias, como los que se mencionan en el Artículo 3:

- a) Construir para sí mismo una visión y una actitud pedagógica que lo impulse a mantenerse en formación permanente y a orientar la formación de otros para el logro progresivo de mayores niveles de calidad de vida.

- b) Convertir el conocimiento en potencial formativo a partir de la estructura, del contenido y del valor social y cultural de los saberes, en concordancia con la capacidad de conocer y con el contexto vital de los alumnos.
- c) Promover para sí y para otros, a través de la formación, los talentos que cada persona puede y debe construir y cultivar en beneficio propio y de su entorno.
- d) Contribuir con su profesión a crear visiones del mundo, de la vida y de sí mismo, gobernadas por los más altos valores humanos.
- e) Crear ambientes y situaciones pedagógicas que le permitan a él y al alumno, como sujetos en formación, autoconocerse e impulsarse hacia la comprensión y transformación de la realidad.
- f) Desarrollar y mantener una actitud de indagación que, enriquecida con teorías y modelos investigativos, permita la reflexión disciplinada de la práctica educativa y el avance del conocimiento pedagógico y didáctico.
- g) Poseer mentalidad abierta frente a otras culturas, ser sensible y crítico ante la multiplicidad de fuentes de información universal y lograr el dominio pedagógico de los medios informativos e interactivos modernos y de una segunda lengua.

Con respecto a esta norma en específico, resulta interesante mencionar algunas de las reflexiones que los maestros hicieron. Así, por ejemplo, Pabón y Rodríguez (2000) ven en este Decreto la posibilidad de crear “una cultura de planeación, evaluación y auto-evaluación permanente” que convoque la participación activa de la comunidad universitaria en el mejoramiento de la calidad de los programas y las instituciones, la cual no se

relaciona exclusivamente con fines económicos sino con la formación integral del educando atendiendo al desarrollo humano, a la comprensión y aprehensión de la problemática social, y a la formación ética y política (Pabón y Rodríguez, 2000, pp. 111 y 112).

Por su parte, Rodríguez y Pinilla (2005) se centran en las implicaciones que tiene la definición por decreto de la pedagogía y los núcleos del saber pedagógico, expresado en los Artículos 2 y 4, puesto que “actúan más como un criterio de acreditación de los programas que como componentes para el debate en las instituciones y grupos académicos.” (p. 165), lo cual instrumentaliza el saber pedagógico para fines de calidad de la educación. Por tal motivo, proponen “reabrir el debate sobre el lugar de la pedagogía en el terreno de la formación de docentes”, mediante su reconocimiento como un “ámbito múltiple” y “un saber que está en permanente proceso de reconfiguración.” (p. 168), recuperando la perspectiva del Movimiento Pedagógico de la década de 1980.

El Decreto 272 de 1998 es derogado por el Decreto 2566 de 2003, por el cual se establecen las condiciones mínimas de calidad y demás requisitos para el ofrecimiento y desarrollo de programas académicos de educación superior y se dictan otras disposiciones, entre ellas, hace equiparable la acreditación previa al registro calificado definido, en el Artículo 22, como “el reconocimiento que hace el Estado del cumplimiento de las condiciones mínimas de calidad”. En 2004 es expedida la Resolución 1036 que estableció las características específicas de calidad para los programas en Educación, en la cual se retoman la pedagogía y la didáctica como saberes fundantes de la profesión docente y los núcleos del saber pedagógico como componentes de los programas académicos. En el 2010, dichas características son nuevamente actualizadas mediante la Resolución 5443, la cual

resulta importante en tanto establece las competencias básicas y profesionales que el educador debe adquirir durante su formación. En su Artículo 2, esta norma define al educador como “un profesional con formación pedagógica que... guía, acompaña y promueve la formación y el desarrollo de las competencias de sus estudiantes.”, al igual que establece las competencias básicas y profesionales mediante lo que estas le deberían permitir hacer. Por ejemplo, en cuanto a las primeras, se establece que le deben permitir “Comunicarse efectivamente de manera verbal y no verbal. Hablar, leer y escribir de forma coherente... comunicarse efectivamente en una lengua extranjera”. Las competencias profesionales, por su parte, le deben permitir “fomentar el interés de sus estudiantes por alcanzar nuevas metas... para seguir aprendiendo a lo largo de la vida... Diseñar, gestionar y desarrollar didácticamente proyectos pedagógicos institucionales... Diseñar, organizar y liderar ambientes de aprendizaje”. Planteamientos que proponen nuevos roles -de líderes, de emprendedores- para el educador.

En 2015 se expide el Decreto 2450 el cual ordenó nivelar las condiciones para obtener y renovar el registro calificado de los programas de educación, a las de acreditación de alta calidad; y en 2016, la Resolución 02041 estableció las condiciones específicas de calidad que las instituciones formadoras de maestros deben cumplir en dichos procesos.

Además de la anterior normatividad, se puede observar que los estándares de calidad incentivan a las instituciones y programas a formar docentes excelentes (Bruns y Luque, 2014), profesores eficaces (OCDE, 2009) y maestros innovadores, exitosos, (MEN, 2010), etc., a través de la propuesta de otros procesos como es elevar los estándares para el ingreso a estos programas. En este sentido, las escuelas, los directivos y los profesores son llamados a ser eficaces:

En términos de supervisión, el rol de los directores de gestionar el desempeño docente en América Latina y el Caribe ha sido, por lo general, deficiente. En investigaciones realizadas en Estados Unidos, se ha documentado lo que observan muchos líderes del ámbito de la educación de la región: las escuelas de alto desempeño logran el éxito gracias a una gestión adecuada del cuerpo docente. Los directores de estas escuelas atraen a buenos profesores, descartan a los profesores ineficaces y designan y forman a nuevos profesionales con más eficacia que los directores de otras escuelas. (Bruns y Luque, 2014, p. 42)

Estatuto de Profesionalización Docente

El Decreto 1278 de 2002, por el cual se expide el Estatuto de Profesionalización Docente, es otra práctica de profesionalización docente que se considera determinante tanto para la configuración y desarrollo de su carrera como para su formación. La necesidad de un nuevo Estatuto fue formulado desde principios de la década de 1990, en el primer Plan Nacional de Desarrollo (1990-1994), donde se mencionó de esta manera:

Desde el punto de vista administrativo, se encuentran problemas en todo el ciclo laboral de los docentes. La vinculación no está asociada con la calidad y, en la mayor parte de los departamentos, no se realizan concursos como medio de selección. El traslado de los docentes de áreas urbanas a rurales es complicado por falta de instrumentos jurídicos. El Estatuto Docente, que tiene más de 40 normas reglamentarias muchas de ellas contradictorias, ha dificultado el manejo de una política eficiente en la administración del personal. La promoción es vertiginosa debido a la laxa aplicación de los requisitos y no tiene en cuenta controles de calidad. El retiro presenta problemas por la incoherencia en las normas, la

ineficiencia del apoyo jurídico del sector y por la falta de criterios y conceptos que orienten este proceso. (DNP, 1991, s.p.).

También se trató de una demanda contemplada por algunos docentes, como se puede observar en la propuesta de reestructuración de la formación docente en el país que propone Díaz (1997) y que se refiere a la necesidad de replantear, también, el Estatuto Docente vigente:

La necesidad de transformar cualitativamente el ejercicio de la docencia, de garantizar su profesionalidad, debe conducir a la introducción de criterios más académicos y científicos para la definición del escalafón. Criterios como la producción intelectual, la investigación, la innovación, ligados al perfeccionamiento en las áreas de formación inicial que deben ofrecer las Facultades de Educación, deben considerarse como básicos en la definición del nuevo estatuto del docente. El tiempo de servicio debe poseer un porcentaje en el sistema del escalafón docente. (p. 73).

De parte del Gobierno Nacional, las acciones que se adelantaron para modificar el Estatuto fueron realizadas durante la finalización de la administración presidencial del periodo 1998-2002, gobierno de Andrés Pastrana, cuyo Plan Nacional de Desarrollo hizo especial énfasis en la evaluación de la educación, la cual propuso como un programa con el cual prometió avanzar en “el compromiso de los docentes con la calidad, mediante la vinculación de los ascensos en el escalafón docente a evaluaciones por niveles de competencias y conocimientos.” (DNP, 1999, p. 242) y desarrollar el sistema de ingreso del personal docente al servicio educativo estatal, “el cual está orientado a favorecer la

selección de los educadores más idóneos con mejores resultados en las evaluaciones” (DNP, 1999, p. 242), que es lo que se desarrolla en este nuevo Estatuto.

Resulta claro que el elemento estratégico introducido a través del Estatuto Docente es la introducción de la evaluación como instrumento primordial que condiciona el ingreso a la carrera docente mediante el concurso de méritos, la permanencia en el servicio mediante el periodo de prueba y la evaluación de desempeño, y el ascenso en el escalafón docente mediante la evaluación de competencias. Este proceso de evaluación permanente se relaciona con una recomendación frecuente a nivel internacional por parte de organismos como la OCDE y la UNESCO, que es la rendición de cuentas por parte de todos aquellos involucrados en el proceso educativo, como una manera en que “se precisan líneas de responsabilidad claras” (UNESCO, 2017, p. 7) con respecto a la calidad de la educación.

Así mismo, en la dinámica propuesta por el Estatuto se busca garantizar “que la docencia sea ejercida por educadores idóneos” (Art. 1), con el fin de asegurar la calidad educativa, lo cual se puede realizar a través de las evaluaciones propuestas desde el mismo ingreso a la carrera, el cual se da por concurso, y durante el ejercicio de su carrera, especialmente mediante la evaluación de desempeño, la cual puede “precipitar la salida de docentes que no están cumpliendo una labor satisfactoria.” (Ome, 2013, p. 4). La acción evaluativa contempla además como factores de valoración y selección, la formación, experiencia, desempeño y competencias que posee el docente (Decreto 1278, 2002, art. 1). La formación académica es la base sobre la cual se ubica a los maestros en un grado y nivel salarial del escalafón al hacer su ingreso al servicio y por supuesto, entre más alta sea su formación académica, mayor grado y nivel salarial obtendrá. Ello evidencia una de las maneras en que el ejercicio de gobierno se postula a través de esta norma, en tanto busca

incidir en el nivel de estudios de los docentes, quienes, según el estudio hecho por Ome (2013), efectivamente tienen un nivel educativo más alto que los docentes del antiguo estatuto. Así mismo, la definición de la idoneidad y el mérito como fundamentos del nuevo sistema de carrera docente, propone a los maestros cierto modo de conducir su conducta, en tanto su ingreso y permanencia en la carrera y ascenso en el escalafón, dependen de los conocimientos, habilidades, aptitudes y actitudes, y competencias que demuestren en el ejercicio profesional, lo cual, a su vez, busca provocar interés y preocupación por su desarrollo personal y profesional.

Política de formación permanente

La creación de una política de formación permanente en Colombia ha sido un proceso de larga duración, que con la reforma política, social y económica de la década de 1990, se soporta en lo planteado en la Ley General de Educación, norma representativa de dicha reforma para el ámbito educativo, donde se establece que la formación de los educadores debe estar dirigida a su profesionalización y mejoramiento profesional, actualización, especialización y perfeccionamiento hasta los más altos niveles de posgrado, con el fin de que los maestros puedan ofrecer un servicio educativo de calidad (Ley 115, 1994, art. 109, 110 y 111).

Según lo dispuesto en esta Ley, todos los departamentos y distritos debían crear comités de capacitación para organizar las actividades de formación permanente de los docentes (art. 111), razón por la cual hoy todas las regiones cuentan con un Plan Territorial de Formación Docente dentro de su plan sectorial de educación, cuya elaboración es asesorada y acompañada por el Ministerio de Educación Nacional. El objetivo de dicho Plan Territorial se expresa de la siguiente manera:

Avanzar hacia la calidad de la educación, exige al Gobierno y a los entes territoriales como responsables de la prestación del servicio educativo, despejar los caminos y facilitar todas las herramientas para el desarrollo profesional de los maestros. Sabemos que fortalecer las competencias profesionales de los maestros incide de manera directa en el desarrollo de las competencias de los estudiantes. (MEN, 2011, p. 4).

Dicho desarrollo profesional, se concreta entonces, en la implementación de un conjunto de programas que las regiones presupuestan y desarrollan por medio del comité mencionado anteriormente, en el que participan las secretarías de educación, las escuelas normales, las universidades y los centros de investigación educativa.

Resulta de particular interés, observar la manera como es concebida la formación permanente en la política educativa nacional de la última década. En 2007, el plan sectorial “la Revolución Educativa” propone una política de pertinencia, calidad, cobertura y eficiencia, que integra como elemento central el desarrollo de las competencias laborales generales, las competencias comunicativas en inglés y el uso de medios y tecnologías de información y comunicación. Así, se promueve, mediante distintos programas, la adquisición de competencias en el uso de las TIC y comunicativas en inglés, las cuales se enmarcan en la estrategia de innovación y competitividad impulsada por el Gobierno Nacional, en este periodo. Ejemplos de las estrategias y programas puestos en marcha son los Lineamientos en TIC (2006), la Renovación pedagógica desde el uso de las TIC en la educación (2006), el Programa nacional de uso de medios y TIC (2007), la Ruta de Apropiación de TIC en el Desarrollo Profesional Docente (2008), o la Certificación Maestro Digital (2010), por mencionar algunos. En cuanto al desarrollo de competencias

comunicativas en inglés, se encuentran el Proyecto COFE (Colombian Framework for English) con el que se buscó crear un Marco para mejorar la enseñanza del inglés (1991), el Programa Nacional de Bilingüismo. Inglés como lengua extranjera: Una estrategia para la competitividad (2004-2019) el programa Colombia Very Well! Programa Nacional de inglés 2015-2025, y el Programa Colombia Bilingüe (2014-2018).

Estas competencias se consideran esenciales en los procesos de formación de toda la población, incluyendo a los docentes, en tanto se asumen como “ventajas comparativas” que les permiten aumentar su competitividad en el mercado laboral, lo que redundaría en el crecimiento del país. Esto evidencia el fin instrumental asignado al desarrollo de dichas competencias, lo cual se puede observar en los objetivos proyectados, por ejemplo, en el programa Colombia Bilingüe:

Una de las competencias esenciales que debe desarrollarse en el proceso de formación es el manejo de una segunda lengua. Esto permite mejorar la competitividad, aumenta la probabilidad de las personas de vincularse al mercado laboral con un trabajo bien remunerado y permite un mayor acceso a la cultura. En una sociedad globalizada como la actual es fundamental que cada vez un mayor número de trabajadores y ciudadanos pueda desempeñarse con desenvolvimiento en una lengua diferente a la materna. Por esta razón, el Gobierno nacional ha decidido enfocarse en mejorar las competencias de la población en el idioma inglés, ya que es la lengua más utilizada actualmente en el mundo para la educación, los negocios y la difusión de la cultura. (DNP, 2015, p. 99).

Hoy, la política de formación docente se registra en un documento denominado Sistema Nacional de Formación de Educadores y Lineamiento de Política (MEN, 2013), en el cual se recomienda “enfaticar y privilegiar el desarrollo de competencias que generen en los docentes una disposición al cambio y la capacidad para correr riesgos.” (MEN, 2013, p. 139). El Sistema crea una ruta de formación para el docente, en el que se integran tres “subsistemas” –de formación inicial, formación en servicio y formación avanzada- que le muestran el derrotero a seguir con respecto a su formación y en el que debe circular permanentemente como sujeto en formación. El Sistema privilegia la formación en servicio y la considera su núcleo, en tanto:

Tal formación contribuye a la cualificación de la profesión docente y por consiguiente al desarrollo de los aprendizajes de los estudiantes, apunta al fortalecimiento de las instituciones educativas y al mejoramiento de los resultados de aprendizaje de los estudiantes de la educación preescolar, básica y media. (MEN, 2013, p. 88).

Así mismo, se refuerza la idea de que el maestro asuma su formación permanente como un compromiso ético y profesional:

Para los educadores es de suma importancia reconocer su lugar en la calidad de la educación, en su adecuada formación personal, social y profesional. Tal responsabilidad conlleva al fortalecimiento de las comunidades académicas en torno a la pedagogía y a impulsar la educación superior en términos de la regulación y calidad de los programas. Se plantea el reconocimiento del saber del maestro, su

lugar como intelectual de la educación y su papel como agente social (MEN, 2013, p. 43).

Una práctica transversal: el perfil profesional del educador

La construcción de un perfil profesional docente es considerada una práctica transversal a las anteriores, en tanto todas ellas, con sus planteamientos, contribuyen a la definición de las características de este perfil.

Sin embargo, por sí sola, la creación de un perfil profesional es un asunto recomendado y discutido. A nivel general, se trata de un discurso que encuentra dentro de sus condiciones de posibilidad la implementación del modelo de Nueva Gestión Pública, al que se orientó la acción del Estado colombiano al iniciar la década de 1990 a través de la Constitución de 1991. Dicho modelo establece la conformación de un nuevo sistema de servicio civil que reforma el empleo público, al exigir una burocracia profesional que se define como personal calificado que debe demostrar permanentemente el mérito para su ingreso y permanencia, a través de resultados individuales (Saavedra, 2014). En tal sentido, es posible entender el precepto formulado en la Constitución respecto a los docentes, el cual se refiere a algunas características del perfil esperado: “La enseñanza estará a cargo de personas de reconocida idoneidad ética y pedagógica. La Ley garantiza la profesionalización y dignificación de la actividad docente” (Art. 68). Posteriormente, dichos rasgos son confirmados en la Ley General de Educación, en las múltiples referencias al educador como un sujeto que participa en el diseño, ejecución y evaluación del Proyecto Educativo Institucional y que procura la buena marcha del respectivo establecimiento educativo; con formación ética y moral e idoneidad académica; orientador de un proceso de formación, enseñanza y aprendizaje de los educandos (Art. 6, 81, 104, 109).

Con este mismo propósito, pero de una manera más específica, se puede observar en 1996 la expedición del Decreto 709, norma que establece ciertos conocimientos y capacidades que el educador como profesional de la educación debe dominar. Así, en su Artículo 8, el Decreto establece la estructuración de los programas de formación docente en cuatro campos -formación pedagógica, formación disciplinaria específica, formación científica e investigativa y formación deontológica y en valores humanos-. De igual forma, esta norma se refiere a la necesidad de que las secretarías de educación departamentales y distritales organicen “programas dirigidos a fomentar estudios científicos de la educación, con el objeto de fortalecer la formación personal y profesional de los educadores que prestan el servicio en su territorio.” (Art. 9), actividad que según el Decreto fortalece la formación personal y profesional de los docentes y busca estimular innovaciones y propuestas que permitan mejorar la calidad de la educación.

Esta práctica de profesionalización docente se relaciona en los planes sectoriales educativos desde 2002 –la Revolución Educativa (2002-2010), Educación de Calidad (2010-2014) y Colombia, la más educada (2014-2018)- con el establecimiento de competencias profesionales y laborales, las cuales se consideran en elementos característicos de su profesionalización. Así, según el Plan Nacional de Desarrollo (2010-2014), la formación inicial y continua de los docentes y directivos “se soporta en el desarrollo de sus competencias básicas y profesionales” (DNP, 2010, p. 111).

El establecimiento de la formación docente basada en competencias es un enfoque al cual se le da fuerza, además, a través de la implementación de evaluaciones, entre las que se cuentan las actuales Pruebas SABER PRO, antes ECAES. El proceso para poner en marcha estas evaluación inició en el año 2002 y en él participaron el MEN, el ICFES y la

Asociación Colombiana de Facultades de Educación –ASCOFADE– (MEN, 2014). Dichas pruebas evalúan lo que se considera que define el conocimiento profesional del educador, así,

el equipo de expertos en Educación de diferentes facultades, bajo la coordinación del Icfes, diseñó un módulo con tres pruebas que evalúan competencias genéricas, las cuales se incluyen en todos los módulos y hacen parte del diseño transversal, y las específicas, que son consideradas como ejes fundamentales del ejercicio de la profesión docente en todos los programas de Educación en el país. (ICFES, 2016, p. 8).

Los maestros, entonces, deben demostrar el dominio de unas competencias que, en especial, estas pruebas les evalúan, consideradas los pilares de su formación y cuya presentación es requisito para graduarse.

La evaluación anual de desempeño laboral propuesta para los maestros al servicio del Estado, en el Estatuto 1278, opera de manera similar a la anterior evaluación, en la medida en que busca orientar a los docentes a que apropien y demuestren unas competencias específicas, definidas mediante el Decreto 378 de 2007 como competencias funcionales y competencias comportamentales. Las primeras “corresponden al desempeño de las responsabilidades específicas del cargo de docente o directivo docente, definidas en la ley y los reglamentos.” (Art. 14), mientras que las comportamentales “se refieren a las actitudes, los valores, los intereses y las motivaciones con que los educadores cumplen sus funciones.” (Art. 17). Esta evaluación, según daría cuenta del quehacer profesional de los educadores, el cual se relaciona con “los niveles de idoneidad y eficiencia de los

educadores en el desempeño de sus funciones, como factor fundamental del mejoramiento de la calidad de la educación.” (Art. 3)

Conclusiones

Los estándares de calidad, el Estatuto de Profesionalización Docente (Decreto 1278 de 2002), la formación permanente y el perfil profesional del educador son prácticas que se identifican como aquellas que definen la profesionalización docente en Colombia desde 1990 hasta el presente, debido a su aparición recurrente durante dicho periodo en los documentos analizados. En ellas se identifica una función estratégica que es conducir tanto la formación como la carrera docente hacia la formación, inversión y cualificación de capital humano que contribuya a la calidad de la educación, a través del mejoramiento de los resultados de aprendizaje, y por esta vía al crecimiento y la competitividad económica.

La propuesta de los conocimientos, capacidades, habilidades y competencias que los maestros deberían adquirir como profesionales de la educación, plasmadas en las políticas y la normatividad consultada, se comprenden desde la perspectiva de la gubernamentalidad como ejercicios de gobierno en tanto intentan conducir la conducta de los docentes hacia su adopción e interiorización como atributos que contribuyen a su profesionalización y por esa vía a alcanzar la calidad educativa, la cual, de acuerdo a lo planteado en las Bases del Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018, contribuye al “desarrollo de un capital humano altamente calificado que responda a las necesidades económicas, sociales y productivas del país.” (p. 76). Este objetivo se observó vigente desde la década de 1990, específicamente en el Plan de Apertura Educativa, plan sectorial de la administración presidencial de César Gaviria (1990-1994), donde se planteó que “Mayor educación para la población trabajadora representa mayor capacidad productiva para todo el sistema económico.” (DNP, 1991b, p. 3).

Aun cuando en este trabajo se plantea lo anterior como una continuidad entre dichas prácticas de profesionalización, es interesante anotar que en ellas también es posible observar discontinuidades dadas en las particularidades que cada política, norma y período trae consigo. Esta es una observación que permite plantear otro interrogante frente a los mismos documentos aquí trabajados y que se convierte en punto de partida para otra investigación.

En cuanto al aporte que esta tesis de grado hace al estudio de la educación, se enfatiza en que se trata de una apuesta de comprensión que intentó ofrecer una perspectiva crítica de lo que ha ocurrido desde la década de 1990 en Colombia con la profesionalización docente, dada en la identificación de la manera como las políticas y la normatividad relacionada con este asunto procura modificar la conducta de los maestros, es decir permite un ejercicio de gobierno. En este sentido, contribuye a plantear un cambio en la manera de pensar las mismas como imposiciones unilaterales, lo cual surge como otro potencial de esta investigación y es retomar la manera como los maestros también han participado en la elaboración de la noción de profesionalización, de lo que se puede ver algunos indicios en los planteamientos hechos por algunos maestros en la revista Educación y Cultura, en la década de 1980, los cuales se encuentran en el capítulo 2 de este trabajo.

Referencias

Asamblea Nacional Constituyente. (1991). *Constitución Nacional de Colombia*. Bogotá, Colombia, 6 de Julio de 1991.

Banco Mundial (1996). *Prioridades y estrategias para la educación. Examen del Banco Mundial*. Recuperado de <http://documents.worldbank.org/curated/en/715681468329483128/pdf/14948010spanish.pdf>

Banco Mundial (2003). *Aprendizaje permanente en la economía global del conocimiento. Desafíos para los países en desarrollo. Informe del Banco Mundial*. Recuperado de <http://documentos.bancomundial.org/curated/es/346561468281387271/pdf/260010Spanish.pdf>

Bruns, B. y Luque, J. (2014). *Docentes excelentes: Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe, resumen*. Washington, D.C.: Banco Mundial.

Castro-Gómez, S. (2010). *Historia de la gubernamentalidad. Razón de Estado, liberalismo y neoliberalismo en Michel Foucault*. Bogotá, D.C.: Siglo del Hombre Editores.

Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL-UNESCO). (1996). *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*. Recuperado de <https://www.cepal.org/es/publicaciones/2130-educacion-conocimiento-eje-la-transformacion-productiva-equidad>

Comisión Pedagógica ADE. (1984). El papel del educador y la calidad de la educación.

Revista Educación y Cultura. Documentos: Foro Nacional por la defensa de la educación pública, (separata especial), 38-43.

Congreso de la República de Colombia. (1994). *Ley 115 del 8 de febrero de 1994 por la cual se expide la ley general de educación*. Bogotá D.C.: Congreso de la República de Colombia.

Departamento Nacional de Planeación (1991a). *La Revolución Pacífica. Plan de desarrollo económico y social 1990-1994*. Recuperado de <https://www.dnp.gov.co/Plan-Nacional-de-Desarrollo/Paginas/Planes-de-Desarrollo-anteriores.aspx>

Departamento Nacional de Planeación (1991b). *Plan de Apertura Educativa*. Recuperado de <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Conpes/Econ%C3%B3micos/2518.pdf>

Departamento Nacional de Planeación (1995). *El Salto Social. Plan nacional de desarrollo. Ley de Inversiones 1994-1998*. Recuperado de <https://www.dnp.gov.co/Plan-Nacional-de-Desarrollo/Paginas/Planes-de-Desarrollo-anteriores.aspx>

Departamento Nacional de Planeación (1999). *Plan Nacional de Desarrollo 1998-2002. Cambio para construir la paz*. Recuperado de <https://www.dnp.gov.co/Plan-Nacional-de-Desarrollo/Paginas/Planes-de-Desarrollo-anteriores.aspx>

Departamento Nacional de Planeación (2003). *Plan Nacional de Desarrollo 2002-2006. Hacia un Estado Comunitario*. Recuperado de <https://www.dnp.gov.co/Plan-Nacional-de-Desarrollo/Paginas/Planes-de-Desarrollo-anteriores.aspx>

Departamento Nacional de Planeación (2011). *Plan Nacional de Desarrollo 2010-2014*.

Prosperidad para todos. Recuperado de <https://www.dnp.gov.co/Plan-Nacional-de-Desarrollo/Paginas/Planes-de-Desarrollo-anteriores.aspx>

Departamento Nacional de Planeación (2015). *Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018*.

Todos por un nuevo país. Recuperado de <https://www.dnp.gov.co/Plan-Nacional-de-Desarrollo/Paginas/Planes-de-Desarrollo-anteriores.aspx>

Departamento Nacional de Planeación (s.f). *Bases del Plan Nacional de Desarrollo 2014-*

2018. Todos por un nuevo país. Versión para el Congreso. Recuperado de

<https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Prensa/PND%202014-2018%20Bases%20Final.pdf>

Díaz V, M. (1997). Formación de docentes: una propuesta de reestructuración. *Educación y Ciudad*, 1, 56-73.

Foucault, M. (1983). *Des Travaux. [Los trabajos]*. En: Daniel Defert y Francois Ewald.

Dits et Écrits IV. (pp. 368-369). Paris: Éditions Gallimard.

Foucault, M. (1997). *Society must be defended. [Defender la sociedad]*. En: Paul Rabinow,

Michel Foucault. Ethics, subjectivity and truth. Volume I (pp. 59-66). New York:

The New Press.

Foucault, M. (2001). *El sujeto y el poder*. En: Hubert L. Dreyfus y Paul Rabinow, *Michel*

Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica (pp. 241-259). Buenos

Aires, Argentina: Ediciones Nueva Visión.

- Foucault, M. (2006). *Seguridad, territorio, población. Curso en el College de France 1977-1978*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2007). *Nacimiento de la biopolítica. Curso en el College de France 1978-1979*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Gantiva, S. J. (1987). El Movimiento Pedagógico en Colombia 1982-1987. *Revista Educación y Cultura*, (12), 52-59.
- Hargreaves, A. y Lo, N. K. L. (2000). Una profesión paradójica: la docencia al comenzar el siglo. *Perspectivas*, 114. Recuperado de http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/prospects-114_spa.pdf
- ICFES (2016). Marco de referencia para la evaluación, ICFES. Módulo Ciencias de la Educación: Enseñar, Formar y Evaluar. Saber Pro. Versión Inicial.
- Macia B., M. (2009). La profesionalización docente en Colombia. *Revista Colombiana de Sociología*, Vol. 32 (2), 111-131.
- Ministerio de Educación Nacional. (2010). *Revolución Educativa 2002-2010. Acciones y lecciones Plan Decenal de Educación 1996-2005*. Bogotá, Colombia: Panamericana Formas e Impresos.
- Ministerio de Educación Nacional. (2011). Construyendo el plan territorial de formación docente. Guía para su elaboración. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-190313_archivo_pdf_guia_ptfd.pdf

Ministerio de Educación Nacional (2014). Lineamientos de calidad para las Licenciaturas en Educación. Recuperado de http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-344483_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (s.f.). *Plan Decenal de Educación 1996-2005*. Recuperado de https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85242_archivo_pdf.pdf

Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo (1996). *Informe conjunto: Colombia al filo de la oportunidad*. Recuperado de http://www.plandecenal.edu.co/cms/media/herramientas/colombia_al_filo_de_la_oportunidad.pdf

Ome, A. (2013). El estatuto de profesionalización docente: una primera evaluación. *Cuadernos de Fedesarrollo*, 43. Colombia: Fedesarrollo.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje*. París, Francia: UNESCO. Recuperado de http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_S.PDF

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1996). *Informe final. Conferencia Internacional de Educación 45º reunión*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001101/110168Sb.pdf>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2017). *Resumen del informe de seguimiento de la educación en el mundo 2017/8. Rendir*

cuentas en el ámbito de la educación: cumplir nuestros compromisos. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002595/259593s.pdf>

Pabón de R., C. y Rodríguez, M. (2000). El proceso de acreditación previa en el proyecto curricular de la licenciatura en psicología y pedagogía. *Pedagogía Y Saberes*, (14), 105.112. <https://doi.org/10.17227/01212494.14pys105.112>

Presidencia de la República de Colombia. (1998). *Decreto Número 272 de 1998 del 11 de Febrero de 1998 por el cual se establecen los requisitos de creación y funcionamiento de los programas académicos de pregrado y postgrado en Educación ofrecidos por las universidades y por las instituciones universitarias, se establece la nomenclatura de los títulos y se dictan otras disposiciones.* Bogotá D.C.: Presidencia de la República de Colombia.

Presidencia de la República de Colombia. (2002). *Decreto 1278 del 19 de junio de 2002 por el cual se expide el Estatuto de Profesionalización Docente.* Bogotá D.C.: Presidencia de la República de Colombia.

Presidencia de la República de Colombia. (1996). *Decreto 0709 de Abril 17 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.* Bogotá D.C.: Presidencia de la República de Colombia.

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (1990). *Desarrollo Humano. Informe 1990.* Bogotá, Colombia: Tercer Mundo Editores.

- Pulido C., O.O. (2014). Veinte años de la Ley 115 de 1994. *Revista Educación y Ciudad*, (27), 15-26.
- Rodríguez, S. y Pinilla, A. (2005). La pedagogía por decreto en la formación de docentes. En Orlando Pulido y Sua Baquero (Comp.), *Formación de maestros, profesión y trabajo docente* (pp. 164-170). Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.
- Saavedra, E. S. (2014). Las reformas del empleo público en Colombia bajo el marco de la Carta Política de 1991. doi:10.11144 /Javeriana.PAPO19-2.repc
- Tamayo, V. A. (2006). El Movimiento Pedagógico en Colombia (Un encuentro de los maestros con la Pedagogía.). *Revista HISTEDBR On-line*, (24), 102-113.
- Téllez I., G. y Amaya, G. (1987). Formación de docente: el reto de la calidad educativa. *Revista Educación y Cultura* (12), 21-32.
- Torres, R. M. (2000). De agentes de la reforma a sujetos del cambio: la encrucijada docente en América Latina. *Perspectivas*, XXX (2). Recuperado de https://www.oei.es/historico/docentes/articulos/agentes_de_reforma_sujetos_cambio_torres.pdf
- Vaillant, D. (2004). Construcción de la profesión docente en América Latina. Tendencias, temas y debates. Serie Documentos No 31. PREAL. Recuperado de https://www.oei.es/historico/docentes/articulos/construccion_profesion_docente_A_L_vaillant.pdf

Vera, C. y Parra, F. (1985). Situación actual de la capacitación docente. *Revista Educación y Cultura*, (5), 58-64.

Zubieta, L. y González, O.L. (1986). El maestro y la calidad de la educación. *Revista Educación y Cultura*, (8), 8-13.

Zuluaga, O.L. (1999). Pedagogía e Historia. La historicidad de la pedagogía. La enseñanza, un objeto de saber. Recuperado de
<http://files.practicapedagogica.webnode.es/200000036-e3befe4b91/Pedagogia%20e%20historia%20Zuluaga.pdf>