

FORMACIÓN DOCENTE Y TERRITORIO EN COLOMBIA: SUBJETIVIDADES, SINGULARIDADES Y DIFERENCIAS

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E TERRITÓRIO NA COLÔMBIA: SUBJETIVIDADES, SINGULARIDADES E DIFERENÇAS

Luis F. Vásquez Zora¹
Geovani de Jesus da Silva²
Natanael Reis Bomfim³

Resumen

El presente artículo tiene por objeto repensar la formación docente en tanto experiencia y práctica situada, territorial, subjetiva, singular y diferente. La metodología se basa en el análisis de las subjetividades formadas por conceptos, por reglas y prácticas que constituyen y modifican determinados sujetos sociales. Singularidades que producen relaciones con el cuerpo propio, cultural y múltiple, familiar, barrial, de colectivos y grupos, es el análisis de la formación docente y su relación con lo social. De experiencias de la diferencia de sujetos y colectivos que construyen saberes, políticas y éticas situadas en, con y desde los territorios. Entre los hallazgos encontramos que la formación docente deberá tener relación directa con las experiencias de los saberes situados en el territorio. Entre las conclusiones, primero, que la formación docente es una racionalidad social de prácticas para la formación y modificación de cuerpos, de situaciones y de contextos sociales, segundo, que ella se debate en relaciones territoriales, que es una experiencia situada sobre el suelo de la escuela y del barrio, una experiencia de la singularidad y de la diferencia, que se apropia de saberes, que se atribuye otros, que instaura pedagogías en la cotidianidad escolar, que produce resistencias y creaciones, que en el territorio la formación y el ejercicio docente crea políticas, economías, éticas y estéticas que constituyen una formación y ejercicio docente del lugar, de

1 Profesor de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, Bogotá D.C. Colombia, en el Centro de Estudios Pedagógicos CEP y en el posgrado en Desarrollo Humano de la Facultad de Ciencias sociales de la misma universidad. Es doctor en Educación, políticas educativas y profesión docente de la Universidad Federal de Minas Gerais, Brasil. Historiador de la Universidad Nacional de Colombia. Correo Electrónico: ifernandovasquez@unicolmayor.edu.co. Orcid: 0000-0002-8172-0602.

2 Profesor del Departamento de Ciencias Humanas y Tecnologías de la Universidade del Estado de Bahía -Campus XVIII. Es Coordinador Pedagógico de Educación Básica de la Red Municipal de Enseñanza del Municipio de Porto Seguro, Bahía. Doctor en Educación de la Facultad de Educación de la Universidad Federal de Minas Gerais - UFMG, Brasil. Contacto: gjsilva@uneb.br; Orcid: 0000-0003-4180-4534

3 Es profesor y Pós-Doctor en Educación de las Periferias Urbanas por la Universidad Abierta de Portugal. Pos-doctor en Educación Geográfica por la Universidad de Paris I, Sorbonne. Profesor Titular de la Universidad del Estado de Bahía, Departamento de Educación I. Gerente de Investigación de la Prorectoría de Investigación y Enseñanza de Posgrado. Profesor del Curso de Posgrado en Educación y Contemporaneidad. Profesor permanente del Curso del Programa de Estudios Territoriales. Profesor Visitante de la Universidad Lusófona de Lisboa (2023). Líder del Grupo Interdisciplinar de Investigación en Representaciones, Educación y Sustentabilidad. Doctor en Educación de la Universidad de Quebec, Montreal. Maestría en Educación por la Universidad Federal de Bahía. Especialista en Geografía Física por la Universidad del Oeste de Paraná. Investigador asociado a ANPED, Coordinador del GT3 EPEN, Movimientos Sociales, Sujetos y Procesos formativos. Investigador asociado al Centro Internacional de Estudios en Representación Social/Educación de la Fundación Carlos Chagas. Fundador y miembro da Rede Latinoamericana de Investigación en Educación del Campo, La Ciudad y los Movimientos Sociales. Correo electrónico: nrboomfim@uneb.br. Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-5122-9820>.

las situaciones y de los contextos situados en los territorios como ejercicios de diferencia social, política, ética y estética de expresión de sus propias libertades.

Palabras clave: Formación Docente. Territorios. Subjetividades. Singularidades. Diferencias.

Resumo

O presente artigo tem por objeto repensar a formação docente como experiência e prática situada, territorial, subjetiva, singular e diferente. A metodologia está baseada nas análises das subjetividades formadas por conceitos, por regras e práticas que constituem e modificam determinados sujeitos sociais. Em singularidades que produzem relações com o corpo próprio, cultural y múltiplo, familiar, de coletivos e grupos, é a análise da formação docente e sua relação com o social. De experiências da diferença de sujeitos e coletivos que constroem saberes, políticas e éticas situadas em, com e desde os territórios. Entre os achados encontramos que a formação docente tem relação direta com as experiências dos saberes situados no território. Entre as conclusões, primeiro, que a formação docente é uma racionalidade social de práticas para a formação e modificação de corpos, de situações e de contextos sociais, segundo, que ela se debate em relações territoriais, que é uma experiência situada sobre o chão da escola e do bairro, uma experiência da singularidade e da diferença, que se apropria de saberes, que se atribui outros, que instaura pedagogias na cotidianidade escolar, que produz resistências e criações, que no território a formação e o exercício docente cria políticas, economias, éticas e estéticas que constituem uma formação e um exercício docente do lugar, das situações e dos contextos situados nos territórios como exercícios de diferença social, política, ética e estética de expressão de suas próprias libertades.

Palavras-chave: Formação docente. Territórios. Subjetividades. Singularidades. Diferenças.

Abstract

The purpose of this article is to rethink teacher training as a situated, territorial, subjective, singular and different experience and practice. The methodology is based on the analysis of subjectivities formed by concepts, rules and practices that constitute and modify certain social subjects. Singularities that produce relationships with one's own, the cultural and multiple bodies, the families, the neighborhoods, collectives and groups, is the analysis of teacher training and its relationship with the social. Of experiences of the difference of subjects and groups that build knowledge, policies and ethics located in, with and from the territories. Among the findings we find that teacher training should have a direct relationship with the experiences of knowledge located in the territory. Among the conclusions, first, that teacher training is a social rationality of practices for the formation and modification of bodies, situations and social contexts, second, that it is debated in territorial relations, that it is an experience located on the ground of the school and the neighborhood, an experience of singularity and difference, that appropriates knowledge, that attributes to others, that establishes pedagogies in daily school life, that produces resistance and creations, that in the territory the training and exercise The teacher creates policies, economies, ethics and aesthetics that constitute a training and teaching

exercise of the place, the situations and the contexts located in the territories as exercises of social, political, ethical and aesthetic difference of expression of their own freedoms.

Keywords: Teacher Training. Territories. Subjectivities. Singularities. Differences.

Problematización

Este artículo trata de la formación docente como el proceso de constitución de subjetividades, de singularidades y de diferencias producidas por experiencias y prácticas situadas, se trata por lo tanto, de la descripción del análisis de la formación docente como actividad social conformada por unos conceptos, por unas reglas y por unas prácticas para la constitución y modificación de un determinado modelo de sujeto social, a partir de la reunión en la educación y en la pedagogía de ciertos conceptos, discursos, normas y prácticas discursivas para la constitución de específicas subjetividades, singularidades y diferencias, se trata del análisis de la formación docente como experiencia ética. Segundo, se trata también de la descripción de la conformación de singularidades, que en el diario acontecer escolar o por fuera de él, producen relaciones con el cuerpo propio, cultural y múltiple; con la situación de las familias, del barrio, de los colectivos y de los grupos, digamos de la formación docente en su relación con la educación social (Müller y otros, 2023). Tratamos de analizar y de describir el contexto en el que las prácticas discursivas de la formación de docentes, las subjetividades y las singularidades interactúan y como se conforman, frente a escenarios políticos, sociales, económicos y culturales, frente a situaciones locales, regionales, nacionales e internacionales. Y tercero, trata del análisis de la docencia como experiencia de la diferencia, de aquella que, para modificar a los otros, primero se modifica a sí misma, esto es, una formación docente que tiene por potencia ética la construcción por el sujeto, del grupo y del colectivo de su conocimiento y de su potencia para la construcción de su propio deseo, de su saber, ética y libertad.

Quizás la clave de la formación docente se encuentra en la comprensión y acción de las experiencias del territorio, para ello, intentaremos en este artículo mostrar la relación problematizadora de la formación docente como relación política e histórica mudable y compleja, como concepción y como práctica discursiva, que no ha sido la misma desde siempre, ni idéntica cuando practicada, como si cada tiempo presentara las más elaboradas formas de la formación docente como modalidades de gobierno de sí mismo y de los otros - sacerdotal, filosófica, técnica, crítica y de control (Zora, 2016; 2022; 2023). Como si la docencia,

más que enseñar, educar o estimular aprendizajes, más que una profesión o una profesionalidad con una formación, una carrera, una experiencia y unos salarios, fuese una compleja técnica social para la producción y modificación de sujetos, unas veces disciplinados, otras normalizados, o más acá controlados por el mercado de la autogestión de sí mismos (Castillo, 2000; Favacho, 2010; Ibarra, 2010; Lerena, 1983; Martínez, 1982; Quiceno, 2004; 2014; Zora, 2023).

Segundo, si así fuese, la docencia no sería más que una elaborada práctica histórica de gobierno social para la producción y modificación de los sujetos, por lo tanto, desde un análisis crítico el presente escrito cuestiona, que: si existe alguna clave en la formación docente esta tendrá por tarea demostrar que la formación docente es una política, una política docente (Zora, 2015) que va desde el lugar de los cuerpos, de las situaciones y de los contextos de realidad, de necesidad, de creación y de resistencia de los territorios.

Tercero, que si la docencia es una racionalidad de prácticas políticas para la formación y modificación de cuerpos, de situaciones y de contextos sociales, si ella se debate en relaciones que podríamos denominar como territoriales, la docencia sería también, en tanto práctica situada, sobre el suelo de la escuela y del barrio una experiencia de la singularidad y de las diferencias, las cuales se apropiarían de saberes, se atribuirían otros e instaurarían pedagogías en lo cotidiano escolar, produciendo resistencias y libertades que al interior y en el afuera de la escuela crean políticas, economías, éticas y estéticas que constituyen una educación subjetiva del lugar, de las situaciones y de los contextos situados en los territorios como ejercicios políticos, éticos y estéticos de expresión de sus propias libertades.

¿Qué es la docencia?

Iniciemos con una definición elemental, quizás bastante conocida, pero no por ello repetida o quizás menos importante (Zora, 2016; 2023), desde la etimología, la palabra docencia⁴ proviene del latín *docere*, decir, enseñar, doctar, de la cual se desprenden las palabras: doctrina, doctor y

4 La palabra docencia proviene del latín *docere* (enseñar) tiene raíz indoeuropea: dek- que significa decir pensamiento o aceptación. La raíz indoeuropea dek- proviene del verbo griego *δοkein* (*dokein* = decir, opinar) de las que se desprendieron las palabras: dogma, ortodoxo e paradojo. // El verbo latino *decet* (en tercera persona ya que es impersonal), 'ser apropiado' y de allí: decente. // La palabra latina *dignus*: digno y derivados dignidad, dignatario, dignificación, indignar, etc. // El verbo latino *disco*: discípulo y disciplina. // La palabra griega *δοκίς* (*dokos* = viga) y de allí *diplodoco* (dos vigas), en relación con las vértebras de este animal pre-histórico // El verbo griego *δέχομαι*, 'aceptar' // La raíz latina *deuk* (guiar) de la cual encontramos en palabras como acueducto, duque, conducir, educar, ducha, dúctil, y compuestos del verbo latino *duco* como deducir, seducir, traducir, inducir, abducir, aducir o introducir (De Miguel, 2001).

dócil (De Miguel, 2001). Como modalidad social del decir por la doctrina, por el adoctrinamiento y por la docilidad, la docencia integra un cuerpo de doctrinas, de disciplinas, de instituciones, de instrucciones y de procedimientos, es una actividad en la cual se reúnen unos objetos, unos conceptos, unos métodos, unas proposiciones, unas instancias, unas reglas, unas técnicas y unas normas (Foucault, 1992: 27), conforma un dominio de saber a partir de la integración de prácticas discursivas, basadas en el aporte, uso y aplicación de otros saberes (Zuluaga, 1999); de conductas que producen orden y disciplina religiosa; organización y normalización para la socialización, así como gestión para el emprendimiento y la innovación de los sujetos (Zora, 2016; 2023), lo anterior conformaría, para el presente escrito una primera aproximación, la cual denominamos como los dominios conceptuales de la experiencia social de la práctica discursiva: formación docente, la cual describiremos a continuación.

Como práctica discursiva Foucault (1979), la define como aquel “conjunto de reglas anónimas, históricas, siempre determinadas en el tiempo y en el espacio, definidas para una época dada y para una área social, económica, geográfica y lingüística dada, bajo las condiciones de ejercicio de la función enunciativa” (p. 153). O para otorgar un poco más de claridad y concreción, por práctica discursiva Foucault comprende: “las racionalidades o las regularidades que organizan aquello que los hombres hacen (“sus sistemas de acción en la medida en que están habitados por el pensamiento”), que tienen un carácter sistemático (saber, poder, ética) y que en general constituyen una “experiencia” o un “pensamiento” (Castro, 2004: 428). Con esta analítica demostramos que la formación docente en tanto práctica discursiva es un conjunto sistemático de conocimientos y de experiencias que unas veces, reunidos en los saberes religiosos y filosóficos conforman la modalidad de transmisión social de los saberes y de las conductas que denominamos enseñanza (Zora, 2022). Que otras veces estas prácticas discursivas están integradas por conocimientos de las disciplinas que tienen por función la organización social y allí son reunidas las disciplinas médicas, sociológicas, económicas, psicológicas, informáticas y culturales, las cuales, para la historia de la formación docente han conformado la experiencia docente de la educación (Zora, 2019; 2023). Y para no extendernos demasiado, más recientemente la docencia se ha tornado en práctica discursiva para la transmisión de las tecnociencias, de las finanzas, de los servicios y de las innovaciones en el mercado de los conocimientos basados en el aprendizaje como valor de mercado para la sociedad de la era del conocimiento (Zora, 2023). Pero también, la docencia es la experiencia de los sujetos que en el diario escolar o por fuera de la escuela conforman saberes situados, resistentes, singulares o diferentes.

Desde la enseñanza religiosa la docencia es forma y modalidad de transmisión de la doctrina para la conversión, la penitencia, la confesión, para la prohibición de los placeres del cuerpo y la implementación del cuidado del alma para la obtención de la verdad de salvación (Zora, 2016; Zora y Ochoa, 2022). Desde la enseñanza religiosa la docencia contribuye a la formación de la moral colectiva en verdades y conductas acordes al orden y la disciplina divina. Es el accionar de la doctrina cristiana por el reconocimiento de una verdad que se traduce en conductas de recogimiento, bajo los procedimientos de la prohibición, de la sugestión y de la represión de los sentimientos de la carne y el disciplinamiento del cuerpo, a través de las enseñanzas catequéticas y de los castigos corporales (Castillo, 2000; Favacho, 2010; Ibarra, 2010; Lerena, 1983; Martínez, 1982; Quiceno, 2004; 2014), la doctrina como docencia transmite a los alumnos las prácticas de verdad basadas en la filiación de la moral religiosa, reunir la infancia, a indígenas, pobres y huérfanos, adoctrinar, disciplinar y profesar para saber y formar.

Desde modelos religiosos, la docencia enseña, guarda como base de transferencia de conocimientos y de conductas la garantía para las ordenes de la tradición religiosa, familiar, civil y moral, para las cuales la enseñanza es la forma y la modalidad del recogimiento colectivo de los cuidados cristianos dirigidos a indígenas y primitivos, a pobres e ignorantes considerados vacíos del conocimiento y de la verdad divina, quienes deberán recibir, acoger, aceptar y convertirse a través de las escuelas de primeras letras, en la enseñanza cristiana como camino de luz y verdad (Martínez, 1982; Saénz; Saldarriaga y Ospina, 1997; 2004; Zora, 2015, 2016, 2023; Zora y Ochoa, 2022).

Desde la práctica discursiva de la educación, la docencia es medio, técnica y procedimiento para la organización social de los sujetos (Zora, 2015; 2016; 2018), es el establecimiento de las relaciones positivas entre sujeto y sociedad, desde la educación la formación docente ingresa en la economía de los conocimientos y de los poderes para el gobierno de la infancia y de sus familias.

Nuevas relaciones exigirán de la escuela su relación directa con el trabajo industrial y la economía política (Zora, 2016; 2023), relaciones de alianza y no sólo de filiación religiosa, la formación docente es medio para la construcción de sociedad, se educarán los sujetos, la escuela será el escenario de instauración del nuevo contrato social en las sociedades democráticas frente a sus ciudadanos. Los saberes convocados serán aquellos que sean concretos, demostrables y aplicables, aquellos aportados por las disciplinas naturales, exactas y sociales, las cuales garantizarán la

formación del modelo de sujeto para la transformación de la naturaleza en sociedad civilizada e industrial. Esta renovada formación docente intentará transformar el:

país, a partir de maestros, cuidadores y demás, los cuales estarán obligados a proporcionar a la infancia un mínimo de educación necesaria para la vida en materia intelectual, cívica y física, económica, moral y religiosa [...], cumpliendo esta obligación en las escuelas públicas o privadas (Colombia, Ley 57 de 1927, art. 4).

La docencia desde la educación privilegia la capacitación de los sujetos, fue prohibido a las familias el trabajo infantil: “queda prohibido a los padres y cuidadores que los niños de uno y de otro sexo menores de 14 años, cualquier tipo de contrato de trabajo” (Colombia, Ley 57 de 1927, art. 7), el Estado intentaría tomar potestad de la infancia, de los niños (as), de la educación, como garantía social de prevención frente al cuidado de los individuos y de su preparación para la economía, la política y la sociedad nacional.

Desde la práctica discursiva de la educación, la formación docente es medio para la organización de la sociedad, es renovada racionalidad y emergencia de la educación como política pública, es el surgimiento de una nueva política, la política docente (Zora, 2016), la cual, desde la práctica de la educación tendrá por función afirmar las relaciones de alianza, en las sociedades modernas, esto es, fortalecer el contrato entre la sociedad y los sujetos. Como práctica discursiva ella es técnica de gobierno que contribuye a la transformación del hombre natural y múltiple, en un modelo de sujeto productivo e industrial. Desde la educación, la formación docente se torna en mediación entre el sujeto y la sociedad, educar será socializar, formar el sujeto ciudadano, educar en las capacidades necesarias para la transformación de la naturaleza en economía política y por lo tanto en trabajo industrial, bajo la constitución de los sujetos en el contrato social. Esta formación docente será la vía de socialización del individuo para la transformación del hombre natural en sujeto social, será la actividad de transmitir civilidad, a la manera de educar en la moral urbana y la democracia, accionar aquí de la educación, allí de la pedagogía, las cuales estarán contenidos por currículos exactos y sociales - Psicología (Montessori, *La enseñanza de la infancia*, (2003). Piaget, *sobre la psicología cognitiva y la educación* (2001). Sociología (Durkheim, *Sociología de la educación* (1979). Dewey, *sobre la Educación y la democracia* (1977), entre otros autores más.

Una formación docente como práctica discursiva del aprendizaje configura su experiencia desde los saberes de la economía de mercado, de las finanzas y de las tecnociencias: Schultz, en su texto: *Economía de la Educación. Inversión y capital humano* (1968), Hayek, en el libro *Educación y capital* (1978), la Unesco a través de la declaración *la Educación como bien común mundial* (2015), ente otros autores, contribuirían a tornar la educación en aprendizaje, en bien, producto y servicio, en competencia y resultado con valor de compra y venta. Los saberes de la gestión harán otro tanto, las finanzas, las tecnociencias completarán la práctica discursiva del aprendizaje la cual es ahora la experiencia de valor en el mercado intangible de una era que posiciona el conocimiento como bien, valor y o servicio (Unesco, 2000, 2012, 2015; Ocede, 2009; Compartir, 2014; BID, 2002).

Si la formación docente es una experiencia histórica integrada por prácticas discursivas que, en la forma de sus conocimientos, así como en la modalidad sus accionares dicen, doctan y docilizan, es porque al integrar determinados conocimientos reproducen específicos modelos de gobierno de las conductas en los sujetos: la enseñanza, disciplina; la educación, socializa, y el aprendizaje, controla. La formación docente es, por lo tanto, una política para la formación y modificación de sujetos acorde al tipo de ide al de modelo histórico de una sociedad determinada.

Por formación docente comprendemos, por lo tanto, un conjunto de procedimientos, de técnicas y de experiencias para la formación de conductas que van desde el recogimiento, desde el agrupamiento y desde la congregación religiosa para la formación de sujetos disciplinados, ordenados, religiosos, morales y cívicos. Hasta la educación, en tanto medio de organización y formación de sujetos industriales, a través de las ciencias naturales y sociales (biología, medicina, sociología, antropología, psicología, economía e historia, entre otras disciplinas), de los cuales se vale como límites epistémicos para la constitución del sujeto social que transforme la naturaleza en sociedad, lo rural en urbano, lo campesino en ciudadano, desde la educación, la formación docente es ahora activa, científica, democrática y del trabajo. Desde la práctica discursiva del aprendizaje la formación docente estará integrada por los discursos de la informática, de la gestión, del mercado, de las finanzas y de las tecnociencias, las cuales intentarán formar el sujeto de la autogestión, del esfuerzo propio por la explotación de las competencias, del emprendimiento y de la innovación, del sí, por sí mismo.

Describamos parcialmente que, en sus formas y modalidades históricas, la docencia es una técnica social para la construcción de subjetividades sociales, las cuales abordaremos en el aparte siguiente.

Formación docente y subjetividades sociales

Algunas de las modalidades del decir verdad social están representadas por el habla del filósofo, del sacerdote, del crítico y del pedagogo (Foucault, 2010), en estos decires, la sociedad intenta establecer morales específicas de lo cierto y verídico. Si es desde la práctica religiosa, la verdad es dicha a través de la palabra del profeta, del sacerdote o del pastor, si es desde el sabio es dicha por el filósofo; si es palabra franca y sincera es dicha por el intelectual crítico, en el caso de la formación docente su palabra, a través de la enseñanza, de la educación o del aprendizaje, es técnica social para adoctrinar, socializar y controlar, el docente moldea los sujetos para la vida en sociedad, es habla social para producir subjetividades acorde al modelo ideal de sociedad.

La verdad social de la formación docente está integrada por regímenes de saber (Foucault, 1979); por procedimientos y mecanismos de poder (Foucault, 1992; 1996; 2001; 2006; 2010); por prácticas de subjetivación (Foucault, 2002), que forman un determinado tipo de sujetos sociales. El habla social de la docencia surge de la pretensión de modificar a los otros, es técnica política de gobierno, por la cual se impone una verdad y un modelo de conducta determinado para la formación de subjetividades específicas.

Ahora, ¿Qué práctica social es la docencia para que en la historia discontinua de sus modificaciones se torne unas veces en cuestionadora de la existencia de los hombres (ejercicio filosófico); en otras instrumento de fe, disciplina y verdad (ejercicio religioso); más allá en medio para la socialización de los sujetos (ejercicio industrial, positivo, económico y científico), en otras, agente para la mudanza cultural (ejercicio crítico y transformador); y más recientemente, en orientadora de las competencias y de los buenos resultados para el emprendimiento y la innovación (ejercicio de las finanzas y el mercado)? ¿Cuáles verdades y voluntades sociales se disputan modelos docentes de formación, modificación, singularidad y/o diferencia de los sujetos? ¿Será la docencia productora de subjetividades, potencializadora de singularidades o de diferencias de los sujetos en los territorios?

Una historia de la docencia como técnica social para la formación y la constitución de las subjetividades mostrará, primero, que la enseñanza es una práctica discursiva de decir verdad social desde la enseñanza religiosa para la disciplina del cuerpo y del espíritu, a través de los ejercicios de examen de consciencia, de la penitencia y de la confesión, modalidades de renuncia a sí mismos, por el reconocimiento de la verdad superior y

como luz divina, enseñar será disciplinar, reprimir e castigar por la renuncia así mismo por la obediencia a un Dios y a un pastor, quienes enseñan obediencia como el camino al conocimiento y la verdad superior (Martínez, 1982; Saénz; Saldarriaga y Ospina, 1997; 2004; Zora y Ochoa, 2022; Zora, 2015, 2016, 2022).

Desde la enseñanza, la docencia conformará nuevas subjetividades, a través de la reunión de indígenas, infieles, niños pobres y huérfanos, en las escuelas de primeras letras y números (Castillo E., y otros 2004; Martínez, 1982; Martínez y Álvarez, 2010; Quiceno, 2004; Ríos y Saénz, 2012; Saénz, Saldarriaga e Ospina, 1997), se enseña para la salvación en la disciplina y en el orden cristiano, se acoge, congrega, pastorea, memoriza, reza, castiga, se disminuye el deseo y la concupiscencia de los cuerpos, se esculpe la verdad y se labra la enseñanza de la verdad en el alma (Zora, 2015, 2016, 2023; Zora y Ochoa, 2022). Y toda aquella construcción histórica de una determinada subjetividad por la enseñanza, se produce por el combate al otro, por la conversión del diferente, del infiel, del salvaje, del desobediente, del tonto, del inocente, del pobre y del ignorante, por hacerles concededores de la palabra y la verdad de salvación (Saénz, Saldarriaga y Ospina, 1997; Varela y Álvarez-Uria, 1991; Zora, 2015; 2016; Zora y Ochoa, 2022).

Otra de las series históricas de las prácticas discursivas docentes para la formación de subjetividades estará delimitada entre los años 1886 y 1927: la instrucción moral y cívica, reunirá la religión católica y la moral de la patria, se dirá verdad, en cuanto se exprese Dios, Patria y Progreso (Uribe, 1927), los órdenes docentes son Dios y Patria como moral del progreso de la nación, se multiplican las escuelas primarias, de artes y oficios, así como las correccionales (Saénz, Saldarriaga y Ospina, 1997; Zora, 2015, 2016, 2022), el Estado confesional dirá religión a partir de la instrucción católica, los gobiernos lo harán desde la instrucción urbana y cívica. Instruir, ordenar, moralizar y disciplinar el cuerpo y el alma; harán de la formación docente una de las modalidades de gobierno de la sociedad, de la cual se espera que harán marchar al país hacia el progreso dentro de la tradición (Uribe, 1927), la instrucción conformará la práctica discursiva de una formación docente para los órdenes cívicos y religiosos encargados de combatir las perversiones sociales, el alcoholismo, la prostitución, la falta de vigor, la pobreza, las enfermedades, la estupidez, la ignorancia, las deformidades y las anomalías. Desde la instrucción, la formación docente es el pastoreo de la patria, es un medio de implementación social de la disciplina - la relación, ya no será ahora solamente entre la represión y castigo del cuerpo para la salvación del alma, sino entre el cuerpo como espacio a instruir y disciplinar para el vigor de la nación -, nueva moral frente

al caos amenazante del mundo “incivilizado”, indígena, negro y campesino. Los saberes integrados son religiosos, higiénicos, económicos, cívicos y urbanos, desde la instrucción moral la docencia inspecciona, instruye, vigila, disciplina los cuerpos, conduce en civismo, religiosidad y urbanidad (Ríos y Saénz, 2012).

Una tercera serie de las prácticas discursivas de la formación docente acontece entre los años de 1927 y 1979, comprende el tránsito de la instrucción a la educación (Colombia, Ley 56 de 1927. De la constitución del Ministerio de Educación Nacional), se trata ahora de la educación como medio de organización social, de formar por el trabajo y para la ciudadanía, el Estado reclama para sí el dominio de los procesos de normalización biológica y social, la educación privilegia la formación de subjetividades vigorosas, la economía política será el ejemplo de constitución del sujeto industrial: “es necesario convertir la República entera en un inmenso taller, sólo con el trabajo podremos curar las profundas enfermedades que afligen la sociedad” (Uribe, 1927: 37), la formación docente se vale ahora de prácticas discursivas como la “escuela nueva, activa y/o del trabajo la cual deberá corresponder a una labor pedagógica” (Unesco, 1979: IX), bajo el modelo industrial, los discursos pedagógicos son ahora Pestalozzi (1889); Bovet (2007); Claparède (2007); Decroly (2006); la psicología médica de Montessori (2003); Piaget, (2001); la sociología y la educación de Durkheim (1979); Dewey (1977). La docencia es mediadora del orden social industrial, prepara para el trabajo a través de la ciencia, de la técnica, de la ciudadanía y de la democracia. Medicina y sociología serán las prácticas discursivas integradas para la formación de las subjetividades industriales, la normalización como medio de organización social será ahora el fin y objetivo social para la constitución de sujetos vigorosos que lleven al país al desarrollo (Fauré y otros, 1973), la formación docente se torna relevante ya que ella: “formará el personal de las naciones” (OIT-Unesco, Recomendación relativa al personal docente, 1966), y en Colombia será constituido el Estatuto de la profesión docente (MEN, Decreto 2277 de 1979), como medio para formar el educador de la sociedad, aquel que al educar, normaliza y al normalizar, socializa (Zora, 2016, 2023).

Una cuarta serie de prácticas discursivas de la formación docente en Colombia es la profesionalidad (1982-2002), comprendida unas veces desde la cultura, por un docente comprendido como intelectual crítico y otra será la profesionalidad relevada por la gestión gerencial y la calidad.

El XII Congreso Nacional de Educadores (Federación Colombiana de Educadores, Fecode, 1982), es el acontecimiento que anuncia el objeto propuesto por profesores, sindicatos, intelectuales, académicos,

movimientos sociales e investigadores de la educación colombiana: el hombre educado colombiano, un hombre cultural, modelo de “una formación docente popular y nacional de respuesta a las necesidades del país” (Fecode, 1982: 42), lo que conduce la formación docente a la “apertura hacia la profesionalización” (Fecode, 1982: 44), al definirla como el ejercicio “educativo para la libertad, la participación, la democracia, el trabajo, el desarrollo, el cambio y el futuro” (Restrepo, 1986:16). Las prácticas discursivas de la docencia son ahora la cultura, el educador es el objetivo de la formación docente, es ahora el intelectual, ya que “1. Produce un saber específico; 2. Relaciona otros saberes; 3. Se relaciona con la formación del hombre público y 4. Relaciona su deseo y cotidianidad” (Zuluaga, 2002: 314). Surgido del Movimiento Pedagógico Colombiano, se confirma que la pedagogía es el saber propio del educador, que la escuela es la institución de este saber, y que el educador es el transformador intelectual de la cultura y de la sociedad (Suárez, 2002; Tamayo, 1986; 2006; Zuluaga, 1987; 1999; 2002, entre otros autores), algunos de los saberes curriculares que acompañarán esta experiencia docente serán la historia, la antropología, la sociología, la geografía, la economía, la informática, la tecnología educativa, entre otras disciplinas.

Otra de las series docentes será la calidad, tal y como es definida en la Declaración Mundial de la educación de Jomtien, “Educación para todos” (Unesco, 1990), en el Informe de la Unesco sobre la educación para el siglo XXI (Delors y otros 1996), y en el proyecto: “Profesores para una educación para todos. Proyecto Estratégico Regional sobre Políticas Docentes” (Orealc/Unesco, 2011). La formación docente es ahora una profesión comprendida por los “procesos de calidad que comprenden el diagnóstico, la evaluación y la mejora de los docentes como actores eficaces del aprendizaje” (Unesco/Orealc, 2011: 13), la docencia es “atracción, formación inicial y continua, inserción laboral, padrones de desempeño, calidad y evaluación como ejemplos de buenos resultados educativos” (Unesco/Orealc/Ecosoc, 2011: 43). Profesionalismo docente es calidad, la cual implica: “a). Que las políticas docentes sean políticas sistémicas; b). Que las políticas docentes se tornen en ‘políticas de Estado’; y c). Que la política docente sea el centro de la definición de padrones de desempeño y evaluación de los docentes” (Unesco/Orealc/Ecosoc, 2011: 44), el profesionalismo será el objetivo de calidad exigida a la formación docente para la mejora constante de sus competencias. Evaluar, gerenciar y gestionar serán el régimen de formación docente para las nuevas subjetividades sociales, la calidad definirá ahora la formación docente bajo el adjetivo de la profesionalidad docente.

Una quinta serie de prácticas discursivas docentes está conformada por la excelencia, los procesos de certificación, acreditación, los incentivos y premios son ahora modalidades de control de los sujetos en la adquisición de competencias, en la formación docente de la excelencia se estimula, incentiva, dinamiza, evalúan y orientan la adquisición de aprendizajes (Zora, 2015; 2016; 2023), se pretenderá ahora que el sujeto se torne en objeto de su propia competencia, que gestione, evalúe, mejore, emprenda e innove consigo mismo, que mueva sus conductas en la búsqueda constante de la excelencia (MEN, 2015); test, ranquines, certificaciones y premios serán el fin educativo de las instituciones, de los docentes y de los estudiantes (Compartir, 2014; MEN, 2014), se trata ahora de formar subjetividades que desde sí mismos demanden para sí y los otros, la alta calidad, la ética de tornarse a sí mismos en un producto de excelencia, que la formación docente contribuya a la formación de subjetividades del objetivo, la meta y el logro de la explotación infinita de sí mismos.

Algunas de las condiciones de la formación docente del aprendizaje para la excelencia son “diferenciar entre profesional y profesionalidad; el primero, de vinculación laboral, el segundo, de competencias de aprendizaje, de ascenso por la evaluación a través de un sistema de formación inicial y continua para alcanzar la excelencia” (Unesco/Orealc, 2011: 3). Para el Estado colombiano, la “garantía de la calidad de la educación es la evaluación y el desempeño por competencias, medida o padrón de excelencia educativa nacional e internacional” (MEN, Parody, 2014). Así también, se crea el programa: “Excelencia docente: estrategia dirigida a maestros del sector oficial, [...] para el fortalecimiento de las competencias profesionales de los educadores” (MEN, 2014: 1), para el cual “a excelencia docente, excelencia educativa” (MEN, Parody, 2014; Fundación Compartir, 2014), se instauró el “Día de la Excelencia Educativa en los establecimientos de enseñanza básica y de enseñanza media” (MEN, Decreto, 0325 de 2015).

La excelencia docente es el conjunto de las estrategias y de las tácticas cuyo objetivo de política educativa nacional fue “el mejoramiento de la calidad educativa, ambiciosa propuesta sistémica de reforma educativa en Colombia que tiene como eje la formación docente” (Fundación Compartir, 2014: 7). Nueva verdad y ejemplo de gobierno social, la excelencia será ahora la demanda insaciable de cada sujeto por insertarse en el mercado de los aprendizajes, es la dinámica de las subjetividades para el emprendimiento y la innovación, camino de la autogestión para el éxito (Zora, 2015; 2016; 2023).

La anteriores y breves genealogías de las prácticas discursivas de la docencia describen los niveles epistemológicos (conceptos, prácticas y experiencias), las estrategias y tácticas de formación docente en la constitución de subjetividades, exhibiendo la formación docente en tanto técnica social de reproducción de identidades colectivas: religiosas, civiles, democráticas tecnocientíficas, financieras y de mercado, esto es, la formación docente como máquina social de reproducción de subjetividades.

Formación docente y singularidades

Por formación docente y singularidades comprendemos el alejamiento de la educación y de la pedagogía como técnica social para la formación de subjetividades por la iglesia, por la industria, por las tecnociencias y por el mercado. Por formación docente y singularidad, reconocemos los vínculos entre el lugar, la situación y los contextos. El lugar como aquello que expresa la actuación de las subjetividades en su tránsito por el cuerpo natural, cultural y múltiple. La situación, por las dinámicas de las relaciones familiares, del barrio, del grupo, de las movilizaciones, de las organizaciones, políticas, sociales, económicas y comunitarias. El contexto, por las relaciones locales, frente a lo nacional, regional y global.

Las relaciones de la formación docente con lo singular son la problematización de las subjetividades individuales y colectivas, de las experiencias de relación de los cuerpos personal, grupal, regional, nacional e internacional, son el reconocimiento que la formación docente hoy está frente a particularidades, a la multiplicidad de los sujetos; de las situaciones y de las interacciones entre los sujetos y sus contextos, ya que las exterioridades locales y globales exceden la formación docente meramente educativa y pedagógica, ya que representan dinámicas mutables de los cuerpos, de sus situaciones y contextos al conformar subjetividades por fuera de los modelos sociales.

Si en la docencia convergen maneras de vivir de los sujetos, de los grupos, de los colectivos, con la sociedad y la globalidad; si la formación docente tuviese por condiciones de existencia el lugar, la situación y el contexto, habrá de reconocer y potencializar la singularidad de los cuerpos, de las comunidades y de los contextos campesinos, negros, indígenas, jóvenes, de las mujeres, de las comunidades LGBTQA+, de las poblaciones vulnerables y de las excluidas, entre otras más. Por formación docente y singularidad habrán de asumir el continuo cambio de los sujetos consigo mismo, con los otros y con lo otro; habrá de tener por característica y condición la variación del sí mismo, de los estudiantes con sus próximos y con sus exterioridades.

La cuestión anterior implica afirmar que la formación docente tendrá que ocuparse, tal y como afirmó Parménides en: “Volver al camino trillado de los hombres”, que no es sólo la enseñanza, ni la educación, ni el aprendizaje, ni los conocimientos, ni sus contenidos, ni los sujetos a formar, según los modelos sociales ni las instituciones ni la reproducción de modelos identitarios de conducta social. Formación docente y singularidad va más allá de las subjetividades performáticas, es la relación con el lugar propio, con las relaciones situadas y con las urgencias de los contextos locales y globales, lo que representa una problemática continua para las prácticas de subjetivación (individuos, grupos o colectivos), con las instituciones (escolares, familiares, barrios, ciudades), y externas (locales, regionales, nacionales e internacionales; con las tecnologías y los saberes emergentes, las inteligencias artificiales, las tecnociencias, entre otras), problemática que tal vez, como Nietzsche describió: “cada cual lleva en sí mismo, en el núcleo de su propia existencia una singularidad productiva” (2011: 764). Para la cual la formación docente podría ser potencia fortalecedora de las singularidades, al tener que proponer alternativas más próximas e innovadoras para que cada sujeto reconozca y haga de sí mismo su propio esfuerzo de realización.

Ilustremos con un ejemplo la relación entre docencia y singularidad: la explosión social sucedida en Colombia el 28 de abril del año 2021, la cual tuvo como máximas intensidades las protestas de la población general, así como también, las más violentas represiones del Estado colombiano (Ministerio de Defensa, 2021; FLIP, 2021; Liga contra el silencio, 2021; ONG, Temblores, 2021; Zora, 2023), las protestas se extendieron por todo el país, con los mayores focos de protesta en las ciudades de Cali (Puerto Resistencia y Sierra de la Dignidad); en la ciudad de Pereira (Viaducto Lucas Villa); en la ciudad de Medellín (Parque de la Resistencia); en Bogotá, (en el centro de la ciudad y en los barrios). La población colombiana fue más allá de la indignación, encontró muchos motivos para protestar, para gritar y para resistir, fue el retorno de las periferias, del afuera de lo social, que, pese a los asesinados por la policía, de las violaciones a las mujeres, de los mutilados de ojos y heridos, a los desaparecidos y a las judicializaciones, las mayorías poblacionales fueron más allá de las protestas (Zora, 2023).

Esta explosión social enseñó que los “vándalos”: jóvenes, afro, indígenas, transgéneros, que las multitudes en protesta, fueron el matizado rechazo, de la resistencia y el contra discurso y las contra-conductas, la emergencia de las singularidades que desde el lugar del cuerpo, de la situación y del contexto, gritaron: “¡Basta de sobrevivencia, ahora o nunca, condiciones de vida digna” (Galeano, 2021), las cuales, por un lado, no

sólo exigieron condiciones básicas de vida, sino que se concretizaron las demandas por una educación y una pedagogía más próximas a la vida vivida de jóvenes, de mujeres, de transgéneros, de indígenas, de campesinos y de las masas populares (singularidad del lugar). Exigencia de: “un espacio pedagógico que no sólo se corresponda al salón de clase, sino a las calles, al barrio, a la cultura y al arte de los jóvenes” (Arcila y Galeano, 2021), (singularidad de la situación), estos gritos de: “¡ Justicia, respeto e dignidad!”, involucraron movimientos que exigieron a la educación su presencia concreta en el afuera de la escuela: el del cuerpo, del barrio, de la calle, del arte y de la cultura, esto es, el estallido social fue la pieza de las experiencias y prácticas educativas que partieron del cuerpo (lugar); de las calles, la esquina del barrio (situación); y de lo local, regional, nacional e internacional, para este último caso, recuérdese el empobrecimiento económico nacional, bajo efectos acontecidos en tiempos pandémicos y pospandémicos globales (contexto).

Las resistencias / formas de creación anteriores fueron invisibilizadas y encerradas por disciplinas y normas en instancias sociales como la cárcel, las correccionales, la escuela, el cementerio, el asesinato o la desaparición, las cuales durante el estallido social colombiano cobrarían emergencia, ejercicio y expresión en las exigencias porque la educación formal tuviera en cuenta el afuera de la escuela, que el nudo de las experiencias, de las vidas de los jóvenes negros, indígenas, campesinos, transgéneros y del arte popular, de los excluidos, que los modelos de subjetivación social se correspondan a una educación y a una pedagogía sobre las condiciones de las existencias singulares, el estallido fue la expresión de las singularidades educativas, de la mudanza de las subjetividades sociales por los sujetos, los grupos, los colectivos y las masas populares, los cuales exigieron una educación más allá de las condiciones socioeconómicas, que no sólo reivindicasen derechos, pero que posibiliten el vivir singular de las poblaciones, esto es, que incluya el lugar del cuerpo, de la vida popular, de las situaciones y de los contextos, que la docencia sea digna de ellos en el fervor emergente de relaciones singulares de los cuerpos, de los grupos, de los colectivos y de los contextos territoriales.

Para no extendernos más, esas singularidades representan para la formación docente, los reclamos de los excluidos, de los raros y de los singulares, de aquellos que pagaron con alto precio de sangre el enfrentar a las subjetividades preestablecidas por la sociedad:

jóvenes de no futuro, mujeres, niños, artistas, poetas, ancianos,
sindicalistas, vendedores ambulantes, desempleados,

mariguaneros, hinchas de fútbol, indígenas, negros, travestis, campesinos, locos, estudiantes, en resumen: el pueblo levantado, rabioso, desobediente, en resistencia, reclamando lo que es suyo: justicia, dignidad, libertad, derechos... ¡voz!, ¡muchas voces!, una polifonía de truenos en medio de la indiferencia, la exclusión y la represión (Rodas, 2021).

Una docencia es recuperada, ocurre como ejercicio próximo de la expresión de las singularidades de los cuerpos y en interacción con sus exterioridades (Zora, 2023).

Formación docente, diferencias y territorios

A la educación y a la formación docente parecen costarles tanto reconocer y practicar que los sujetos son diferencia y no subjetividades disciplinadas ni socializadas ni controladas, que no son subjetividades socioeconómicas, ni tecnológicas, ni financieras, que son diferencia y no generalidad, que la formación es diferencia y no valor ni producto ni bien para la compra y o venta en el mercado de conocimientos.

Ahora: ¿Será que sabemos de la formación docente aquello que ella, no es? Y quizás no lo sabemos porque desde una pesquisa ética, la diferencia sería la irrupción de lo indeterminado, de lo inesperado y de lo incierto, será la emergencia de los acontecimientos diarios en el salón de clase, de aquello que sucede por azar y no al azar. Quizás porque la formación docente realmente vivida siempre está en potencia, quizás porque la experiencia docente es un constante acontecer, una ética en continuo devenir.

Si aquello que reafirmamos de la formación docente es la transmisión de las identidades, de las analogías, de las similitudes, de las semejanzas con los modelos de conocimiento y de gobierno social para llevar a cabo el objetivo pretensioso de producir determinadas subjetividades sociales, si la obstinación de la educación ha sido la generalización de lo mismo en los órdenes de saber y de gobierno; si la formación docente está formulada y regulada según tipos y modelos ideales de sociedad, es porque lo otro, lo diferente, sería lo inesperado, lo incierto, lo divergente y lo monstruoso, será porque lo que acontece sobre el suelo de la escuela es expresado en las existencias raras y diferentes, en las éticas y en las estéticas cotidianas de la diferencia de los sujetos, de los colectivos, de los grupos y de las comunidades, que anteponen acontecimientos disímiles como emergencia en lo escolar de una diáspora de libertades.

Si el acontecer diario de la docencia es la diferencia, la ética de lo incierto, de lo raro y de lo monstruoso micro-escolar, entonces la enseñanza, la educación, el aprendizaje serían bien distintos a las relaciones del sujeto docente, con el saber pedagógico y con la institución escolar, ya que sería el devenir de resistencias, de caos y de creaciones de las cuales emergería lo distinto. Segundo, que no hay creación en la relación profesor-estudiante en cuanto haya simplemente, de un lado alguien dictando y calificando tareas, y del otro alguien instrumentalmente realizándolas. Tercero, que las luchas por las mejorías de las condiciones de trabajo y por la valoración docente son urgentes, que están unidas a las luchas contra el capitalismo, pero que estas últimas requieren también luchas por la mudanza del pensamiento, del pensamiento propio, de que cada uno descubra para sí mismo su sendero de saber y encuentre en él, el camino de sus pasiones, esfuerzos y voluntades más nobles. Cuarto, que por ética de la diferencia docente tendrá que comprenderse la potencia de crear, de elaborar problematizaciones que asimilen, atribuyan y creen; porque se inyecte en el salón de clases aprendizajes explosivos, con claves de manipulaciones y realidades corporales, situadas y colectivas con fuerzas de creación, rituales que invoquen renovados saberes y espíritus, quizás como una banda de rock al elaborar una nueva sonoridad, Deleuze diría, un estudiante que no piensa en explotar alguna cosa, no pasa más que por ser un cadáver insepulto, o sólo un zombi comedor de cerebros.

Una formación docente de la diferencia reconoce que en la escuela, los saberes son mudados, dispersos, deformados y hasta pervertidos por los sujetos, que en el acontecer diario escolar existe un “precursor oscuro” (Deleuze, 2002: 184), que desvía lo formalizado y lo planeado escolar, produciendo un devenir de multiplicidades; que la formación docente es el conglomerado de lo psicológico, de lo socioeconómico, de lo político, de lo ético y de lo estético, incluso de los problemas del afuera escolar (pobreza, violencia, maltrato, abandono, exclusión, discriminación, entre otras situaciones), reinventados bajo sus propios ritmos, ejercicios y particularidades; que los saberes son mudados acorde a territorialidades, a situaciones y a relaciones con los contextos; que son intercambiados por las condiciones de la instantaneidad, que son resignificados, apropiados y desviados, que la docencia está tallada al hilo de los acontecimientos escolares diarios, sobre la producción de haceres siempre en mudanza, a las urgencias de lo cotidiano, a la irregularidad de lo vivido personal, familiar, escolar, comunitario, territorial y social.

Quizás una ética de la diferencia sea el punto neurálgico de la actualidad de la formación docente, quizás sea la clave para educar sobre

las perspectivas de género, sexualidad, etnia, religiosidad, vulnerabilidad, violencia, pobreza, territorio, exclusión, desigualdad, entre otras formas más de las subjetividades personales y colectivas. Una ética de la diferencia en la formación docente no se interesa en la pretensión de las prácticas discursivas por apropiarse del sujeto y constituir subjetividades socialmente determinadas, no es sólo una política, va más allá del gobierno de los otros, en tanto el objetivo se delimite a la constitución y formación de subjetividades sociales. Segundo, tampoco se interesa por las tramoyas de las políticas educativas que, a nombre de la educación inclusiva, de los enfoques diferenciales, de los currículos flexibles, de la educación del campo, indígena, intercultural, para deficientes, entre otros, a nombre de la diversidad reproducen subjetividades sociales. Tercero, como ética de la diferencia, la docencia tendrá que descender a los poros, y porque no, al subsuelo de la experiencia docente, tal e como ella es, con el fin de comprender como funciona en el pensamiento y en la acción docente lo que tiene de ortodoxo y diferencial, de moral y de ético la producción diaria de diferencias, esto es, que en lugar de afincarse en las antiguas tensiones del: “enseñar todo a todos” (Comenio, 1998), haga en su lugar el: “enseñar a todos en la diferencia y en lo particular”, en fin, por relación entre docencia y territorio comprendemos un foco multiplicador de diferencias, para el cual la labor sino la fundamental de cada educador sea liberar al sujeto su propio y sincero deseo de reconocer sus puntos más fuertes; el de librarse de las envolturas sociales - subjetividades -, que le impiden ser y descubrir quien él realmente es, por el develamiento de aquello que quiere saber para sí con pasión febril; por la voluntad y las capacidades con las que cuenta y habrá de potencializar; por el construirse un sí mismo singular y/o diferente.

El desafío contemporáneo, cuando se trata de repensar la formación docente, la educación y la pedagogía en clave de docencia, será entonces, que al habitar ese caos y la multiplicad escolar se rescaten de allí los objetos de esas experiencias monstruosas, de los sujetos y de las subjetividades éticas y estéticas para aproximarlas a las fronteras de la educación como maneras de potencializar el ebulir de las diferencias en los sujetos, los colectivos y los territorios.

Discusión

Para la historia presente de la docencia este es el relatorio de un artículo de una investigación inicial, a la que le hará falta indagar, analizar y describir muchas de las experiencias acalladas, silenciadas, raras, las de la diferencia y de la transgresión, subjetividades dispersas, indeterminadas

y divergentes expresadas en las aulas o por fuera de ellas, a través de currículos sin forma y de normas no vigiladas, de materias no formadas y de funciones no formalizadas, experiencias irreductibles a saberes y poderes con pretensión de dominio, resistencias que asimilan y crean micropolíticas éticas y estéticas, que enfrentan las pedagogías impuestas por la enseñanza, la educación y el aprendizaje. Discutimos una formación docente de la diferencia que se apropia, transgrede y atribuye con saberes de formas extrañas y con tejidos de fuerzas locales, un hacer de la diferencia vivida escolar que hace de lo inesperado y de lo monstruoso su propio proyecto.

Si la formación docente es la técnica de las formas y de las modalidades para la producción de subjetividades, tendremos ahora que esforzarnos en producir experiencias de saberes sin forma y conductas extrañas, que potencien tácticas locales y creaciones informales, ahora: ¿Cómo podemos colocar en relación estas potencialidades del caos, de lo monstruoso y de la creación para que emerja un acontecimiento pedagógico? ¿Cómo hacer devenir una formación docente de la diferencia? Esto hace parte de las consideraciones siguientes.

Consideraciones

Si es posible pensar la formación docente hoy, es por medio de los procesos de singularización y de diferenciación, a partir de la potencialización de acontecimientos micro- pedagógicos que partan de la transformación de sí mismo y de los otros. Aquella acción podría involucrar cuestiones como: 1. Que el sujeto docente comprenda que la educación es la toma de consciencia propia del sujeto por sí mismo, tal y como afirmó Nietzsche

que el sujeto deje de ser cómodo consigo mismo, que abandone toda pereza y miedo, y siga el dictado de su propia consciencia, que tenga por desafío tornarse quien él es [ya que...:] un hombre no se eleva nunca a tanta altitud como cuando sabe hasta donde puede llevarle asumir su propio camino (2011: 749 - 751).

Para ello, tal vez sea necesario que el docente pueda darse cuenta que aquello que verdaderamente moviliza al estudiante son sus pasiones, deseos y voluntades, como puntos fuertes de origen de quien quiere aprender algo y construir el sentido de su propia existencia. Tal vez este docente pueda iniciar con las preguntas de: ¿qué es lo que yo sé como

sujeto? (relación entre sí mismo y el deseo o no, de aprender, de asimilar y de superar). 2. Qué es, lo que yo puedo hacer? (relación entre mis fuerzas, los otros y las cosas, capacidad propia frente a las posibilidades de sí mismo, sus situaciones y los contextos), que cada estudiante pueda dar cuenta que lleva en sí mismo su propia singularidad y capacidad de diferenciación productiva, y que en potencializarla esta su propio resplandor, que reconozca que ser verdaderamente grande es hacer de sí mismo, de los otros y de lo otro, su propio conocimiento. Y finalmente, 3. ¿Quién soy? ¿Estoy satisfecho con la existencia que construyo para mí mismo? (relación ética con mi existencia, como me constituyo en un modo de vivir singular o diferente). Por lo tanto, construirse, otorgarse sentido propio, hacerse a sí mismo, es dar sentido a los demás y a su entorno.

Quizás lo más importante en el proceso pedagógico y de enseñanza de la formación docente sea posibilitar la diferencia, a partir de experiencias epistemológicas, políticas, éticas y estéticas que produzcan una singularidad o estimulen la creación de multiplicidades, en relación a lo otro y con los otros (Foucault, 2002; 2010), que posibilite y haga necesario, al subjetivo, al concreto, al diferente y al raro a través de cada disciplina, un enseñar que permita la emergencia de una naturaleza singular, diferente, no dada, ni construida socialmente, que se apropie, transgreda y atribuya una ética y una estética en búsqueda de la superación de sí mismo, inventando, dejando de lado las docilidades y las obediencias, tal y como afirmaría Deleuze: “el problema pedagógico se concentra en como conducir a cada quien hasta el desierto, donde se opera una liberación de los residuos teológicos y de toda obediencia (2016: 10).

Desde una formación docente de la diferencia, la enseñanza debería ser una técnica para la construcción de una existencia en la cual el sujeto sea para sí mismo la construcción de su propio objeto, donde el propio hombre sea la elaboración de su propio conocimiento y vida desnuda (Agamben, 2006, 2011). Como ética de la diferencia la formación docente habría de tornarse en partera de lo interior, contribuyendo a traer a luz, - no más un decir, doctar y docilizar -, a cambio, más allá, contribuir y acompañar el dar a luz a la naturaleza de los sujetos, a su ética subjetivada y diferencial, que permita emerger al afuera, represiones, adaptaciones, resistencias y creaciones en el sutil disfraz que deberá ser usado delante de la dominación colectiva, grupal e individual. Una docencia negativa que, al reconocer el lugar, la situación y los contextos permita liberarse de todo lo que es colocado

en la cima de la existencia, que no se adapte ni reprima, que no sea la repetición identitaria de las obediencias.

En fin, para una formación docente como ética de la diferencia y de los territorios, el sujeto tendrá que darse la oportunidad de hacerse sus propios vestidos éticos y estéticos, no tendrá que reproducir los dictados teológicos, psicológicos, económicos, tecnocientíficos y de mercado, en fin, a la manera de Nietzsche, que se constituya en el hacerse así mismo como señor, en vez de reproducirse a sí mismo como esclavo. Tendrá que potenciar la producción de una nueva relación que “afecte al sujeto y que el sujeto no se torne en objeto de un discurso socialmente verdadero” (Foucault, 2002: 217).

La formación docente como ética de la transmisión de las diferencias de los cuerpos, de las situaciones, de los contextos y de los territorios, la de los pliegues de lo diferente escolar, no se corresponde a las viejas formas de la sujeción de los sujetos, ni de la objetivación de las disciplinas, más si, a la proliferación de las diferencias, de aquellas que permiten la emergencia de acontecimientos pedagógicos diferentes en el día a día, aquellos que tanto alumnos, como la comunidad escolar enfrentan, con familias de padres inexistentes y madres ausentes, de hijos abandonados, o que tienen la calle como hogar, como situación y como contexto de formación. La de cuerpos formados por vínculos comunitarios, colectivos y de vecindad; por aquellas sociabilidades de los barrios tejidos por la tierra, por el sudor, por la sangre y la calle, unas veces atravesados por humanismos románticos y/o por celebraciones cristianas, católicas y evangélicas, por los frustrados, por los derrotados, por los fortalecidos entre las proximidades del odio, la violencia y la amistad. Por morales esculpidas al límite del crimen, la droga, el asesinato y la sobrevivencia; de educaciones amenazadas por la violencia, la exclusión, la muerte, el terror, desplazamiento, la desaparición, la pobreza y la desesperanza. Por vocaciones docentes perdidas, cansadas y/o inquietas. Por economías políticas tejidas por la sobrevivencia, del sálvese quien pueda su propia piel y la de sus más próximos como cotidianidad de cada día. Por conocimientos ancestrales que reposan en los territorios de campos y ciudades. Y muchas formaciones docentes, que a la manera de éticas de la enseñanza - y que, por su multiplicidad, no podemos describir dentro del límite establecido para este artículo -, que son docencias múltiples, a las que seguiremos su rastro, para intentar construir una imagen que tal vez nos retorne a la reflexión de la diferencia y de la multiplicidad como forma de conocer, de estar, de poder, de afirmarse y de ser en el mundo.

Referencias

- AGAMBEN, G. Homo sacer. El poder soberano y la nuda vida. Vol. 1. Valencia: Pre-Textos, 2006.
- ARCILA, J. y GALEANO, C. 28A y el resonar de las periferias. En: La cola de la Rata. Sesión: Con la lupa. 22/12/2021. Recuperado de: <https://www.lacoladerata.co/conlupa/28a-y-el-resonar-de-las-periferias/>
- BID. Banco Interamericano de Desarrollo. **¿Quiénes son los maestros? Carreras e incentivos docentes en América Latina**. Washington, DC., Estados Unidos de América: Editorial Banco Interamericano de Desarrollo, 2002.
- BOVET, P. El instinto luchador. Psicología-educación. Madrid: Biblioteca Nueva/Ministerio de Educación y Ciencia, 2007. (Serie Clásicos de la Educación nº 19).
- CASTILLO, E. y OTROS. El maestro colombiano: fábulas y moralejas de una profesión. Bogotá, Colombia: Revista Texto y Contexto, n. 37, 2004.
- CASTRO, E. El vocabulario de Michel Foucault. Bueno Aires. Ed. Universidad Nacional de Quilmes, 2004.
- CLAPARÈDE, É. La educación funcional. Madrid, España: Editorial Biblioteca Nueva/MEC, 2007.
- COMENIO, J. A. Didáctica magna. México: Ed. Porrúa, 1998.
- COMPARTIR, FUNDACIÓN. Tras la excelencia docente. Cómo mejorar la calidad de la educación para todos los colombianos. Bogotá. Ed. Puntoaparte, Bookvertising, 2014.
- DE MIGUEL, R. Nuevo diccionario latino-español etimológico. Madrid: Visor, 2001.
- DECROLY, O. La función de globalización y la enseñanza, y otros ensayos. Madrid, España: Editorial Biblioteca Nueva/Ministerio de Educación y Ciencia, 2006.
- DELEUZE, G. Diferencia y repetición. Buenos Aires: Amorrortu, 2002.
- DELEUZE, G. Curso sobre Rousseau. La moral sensitiva o el materialismo del sabio. Buenos Aires: Cactus, 2016.
- DELORS, J. La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. Madrid, España: Editorial Santillana, 1996.
- DEWEY, J. Mi credo pedagógico. Buenos Aires, Argentina: Editorial Centro editor de América Latina, 1977.
- DURKHEIM, E. Educación y sociología. Bogotá, Colombia: Editorial: Linotipo, 1979.
- FAURÉ, E. y Otros. Aprender a ser. La educación del futuro. Madrid/París: Ed. Alianza-Unesco, 1973.
- FECODE. Federación Colombiana de Educadores. Educar y luchar por la liberación nacional. Conclusiones XII Congreso Nacional de Educadores. Bucaramanga, Fecode, 1982.
- FOUCAULT, M. La arqueología del saber. México D.F., México: Editorial Siglo XXI, 1979.
- FOUCAULT, M. Defender la sociedad. Buenos Aires: FCE, 1997.
- FOUCAULT, M. El orden del discurso. Buenos Aires, Argentina: Editorial Tusquets. Trad. Alberto González Troyano, 1992.
- FOUCAULT, M. La verdad y las formas jurídicas. Barcelona, España: Editorial Gedisa, 1996.
- FOUCAULT, M. Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones. 1ª. Ed. Madrid: Alianza Editorial, 2001.
- FOUCAULT, M. Seguridad, territorio, población: curso en el Collège de France (1977-1978). Buenos Aires: FCE, 2006.
- FOUCAULT, M. El coraje de la verdad: el gobierno de sí y de los otros. Curso en el Collège de France (1983-1984). Buenos Aires, Argentina: Editorial Fondo de Cultura Económica,

Trad. Horacio Pons, 2010.

GALEANO, C. Riesgos y promesas del paro. En: *La Cola de la Rata*. Sección: Análisis. (28/06/2021). Recuperado de: <https://www.lacoladerata.co/cultura/analisis/riesgos-y-promesas-del-paro/>

HAYEK, F. *The constitution of liberty*. London: The University of Chicago Press, 1978.

LA LIGA CONTRA EL SILENCIO. Dos noches en un camión: el terror policial durante el paro. En: *La Cola de la Rata*. Sección: Con lupa. (23/06/2021). Recuperado de: <https://www.lacoladerata.co/conlupa/dos-noches-en-un-camion-el-terror-policial-durante-el-paro/>

MARTÍNEZ, A. *La aparición histórica del maestro y la instrucción pública en Colombia*. Bogotá, Ed. UPN, 1982.

MARTÍNEZ A. y ÁLVAREZ A. [comp.]. *Figuras contemporáneas del maestro en América Latina*. Bogotá: Ed. Magisterio, 2010.

MONTESSORI, M. *El descubrimiento de la infancia. Método de la Pedagogía Científica*. Madrid. Ed. Biblioteca Nueva/Ministerio de Educación y Ciencia, 2003.

MÜLLER, V. [Comp.] *Pedagogía y educación social*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Abrapalabra Editorial, 2023.

NIETZSCHE, F. *Obras completas Tomo I. Consideraciones intempestivas*. Schopenhauer como educador. Madrid, Ed. Tecnos, 2011.

OCDE. *Los docentes son importantes. Políticas de educación y formación: atraer, formar y conservar a los docentes eficientes*. París, 2009.

OIT-Unesco. *Recomendación relativa a la situación del personal docente*. París, 1966.

PESTALOZZI, J. *Como Gertrudis enseña a sus hijos*. Coatepec- México: Tipografía Antonio M. Rebolledo, 1889.

PIAGET, J. *Psicología y pedagogía*. Barcelona: Crítica, 2001.

QUICENO, H. *Pedagogía Católica y escuela activa en Colombia. (1900-1935)*. Bogotá: Ed. Magisterio, 2004.

REPÚBLICA DE COLOMBIA. *Constitución Política de Colombia*. Bogotá, 1886.

REPÚBLICA DE COLOMBIA. Ley 56 de 1927. *De la constitución del Ministerio de Educación Nacional*. Bogotá: Imprenta Nacional, 1927.

REPÚBLICA DE COLOMBIA. Decreto 2277 de 1979. *Estatuto Docente*. Bogotá: Imprenta Nacional, 1979.

REPÚBLICA DE COLOMBIA. MEN. Gina Parody, ministra de Educación Nacional de Colombia, a partir del mes de agosto de 2014. En: Programa radial Educación al día. Periodista: Omar Arango, 2014. Disponible en: <m.ivoox.com/omar-arango-habla-dra-gina-parody-audios-mp3_rf_3526415_1.html>. Acceso en: 23 septiembre de 2014.

REPÚBLICA DE COLOMBIA. MEN, Decreto 0325 de 2015. *Día de la Excelencia Educativa en los establecimientos de preescolar, básica y media*. Bogotá: MEN, 2015.

REPÚBLICA DE COLOMBIA. Ministerio de Defensa. *Informe 25 de mayo de 2021*. Bogotá, 2021.

RESTREPO, F. *Los fines de la educación en Colombia*. En: *Revista educación y cultura*. Bogotá: Ceid-Fecode 10 de dic. de 1986.

RÍOS, R. y SAÉNZ, J. *Saberes, sujetos y métodos de enseñanza. Reflexiones sobre la apropiación de la escuela nueva en Colombia*. Bogotá. Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas (CES), 2012.

RODAS, M. *Anacrónicas / La primera línea*. En: *La Cola de la Rata*. Sección: Opinión. (15/08/2021). Recuperado de: <https://www.lacoladerata.co/opinion/>

SAÉNZ; Saldarriaga y Ospina. *Mirar la infancia: pedagogía moral y modernidad en Colombia (1903-1946)*. Medellín-Colombia: Universidad de Antioquia, 1997.

- SCHULTZ, T. Valor económico de la educación. México, D.F: Uthea, 1968.
- TEMBLORES, ONG. Reporte sobre los hechos de violencia policial ocurridos durante el estallido social del año 2021. Bogotá: ONG TEMBLORES, 2021.
- UNESCO. Resumen histórico Conferencias Internacionales de Educación. París: Unesco, 1979.
- UNESCO. Declaración Mundial sobre la Educación Para Todos: satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje. Jomtien, 1990.
- UNESCO. "Foro Mundial sobre la Educación Mundial". Dakar, Senegal, 26 al 28 de abril, 2000. París: UNESCO, 2000.
- UNESCO. Profesores para una educación para todos. Proyecto Estratégico Regional sobre Políticas Docentes. Santiago de Chile: Unesco, 2012.
- UNESCO. Replantear la educación: ¿Hacia un bien común mundial? París: Unesco, 2015.
- UNESCO. Orealc/Unesco/Ecosoc. Primer estado del arte sobre políticas docentes en América Latina y el Caribe. Colombia. Santiago de Chile: UNESCO, 2011.
- URIBE, A. Instrucción Pública. Bogotá: Imprenta Nacional, 1927.
- ZORA, L. Políticas docentes o de las tecnologías de formación, existencia y desaparición del maestro en Colombia. (Repositório Institucional da UFMG: Tesis Doutoral. Belo Horizonte, Brasil: Universidade Federal de Minas Gerais, 2015).
- ZORA, L. Existencia y desaparición del maestro en Colombia. Historia de la docencia como técnica de gobierno social. Ed. Aula de Humanidades, Bogotá, Colombia, 2016.
- ZORA, L. Currículo, Gobierno y Sociedad: la educación media y la formación de sujetos sociales en Colombia (1956 - 2015). En: Educar em Revista, Curitiba, Brasil. v. 38, 2022.
- ZORA, L. Resistir es existir, Resistir es enseñar: Dignificación de la pedagogía en las movilizaciones sociales en Colombia (2021). En: La otra formación docente. Rutas pedagógicas, formación y resistencia... Compartencias entre México y América Latina. Vol. 2, 2023 (En imprenta).
- ZULUAGA, O. Pedagogía e Historia. La Historicidad de la pedagogía. La Enseñanza un Objeto de Saber. Bogotá: Ed. Foro nacional por Colombia, 1987.
- ZULUAGA, O. Pedagogía e historia: la historicidad de la pedagogía, la enseñanza, un objeto de saber. Santa Fe de Bogotá: Ed. Siglo del Hombre, Anthropos, Universidad de Antioquia, 1999.
- ZULUAGA, O. Las facultades de educación y el movimiento pedagógico. En: SUÁREZ, Hernán. Veinte años del movimiento pedagógico. Bogotá: Ed. Cooperativa Editorial Magisterio, 2002.

Submetido em fevereiro de 2024
Aceito em abril de 2024
Publicado em agosto de 2024

