

# Análisis de la influencia de la gubernamentalidad en la formación docente durante el período 1998- 2008 en Bogotá

Carlos Augusto Jiménez Fonseca\*  
Universidad Distrital Francisco José de Caldas  
Secretaría de Educación de Bogotá

**Recibido: 22-09-13 / Aceptado: 22-11-13**

## Resumen

Este trabajo investigativo analiza las tensiones existentes entre la gubernamentalidad, materializada especialmente en el decreto 272 de 1998 que transforma los Dispositivos Pedagógicos, y la aplicación de esta normatividad en la práctica pedagógica al interior de la LEBECS (Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales) de la Universidad Pedagógica Nacional y la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. El problema aquí analizado responde a la pregunta ¿realmente estas universidades en el programa LEBECS preparan a los futuros docentes de acuerdo con las políticas gubernamentales, o por el contrario, existe una oposición contundente, manifiesta en la práctica pedagógica? Para responder el interrogante se aplicó una metodología de tipo cualitativo con claras características de estudio de caso, además de incluir una exploración documental. En cuanto a los resultados, se exponen algunas de las tensiones reconocidas en los programas de ambas universidades; estos resultados serán expuestos al final del artículo.

**Palabras clave:** Gubernamentalidad, práctica pedagógica, dispositivos, normatividad, modos de formación.

## Abstract

This research analyzes the tensions between governmentality inside 272 law of 1998 which aim is to transform pedagogical devices and its application on pedagogical practice within the LEBECS (Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales) of the Universidad Pedagógica Nacional and the Universidad Distrital Francisco José de Caldas. This research tries to answer this question: Do these universities prepare teachers according to government policies or do they oppose themselves to these policies by means of pedagogical practice? For this purpose, this research uses qualitative methodology and case study, besides of that, it uses documental exploration. Some of the results show that there are tensions between both universities' prospects.

**Key words:** Governmentality, pedagogical practice, devices, norms, training modes.

---

\* Especialista en Filosofía, Magíster en Historia, Candidato a Doctor en Historia de la educación en Colombia. Asesor pedagógico y profesor vinculado a la Secretaría de Educación de Bogotá. Profesor catedrático de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Proyecto Curricular de Licenciatura en Ciencias Sociales. Correo electrónico: jimenezfonseca@gmail.com

## Introducción

Esta noción de gubernamentalidad apunta directamente al conjunto de prácticas a través de las cuales se pueden constituir, definir, organizar, instrumentalizar, las estrategias que los individuos en su libertad pueden establecer unos en relación a otros. Individuos libres que intentan controlar, determinar, delimitar la libertad de los otros, y para hacerlo disponen de ciertos instrumentos para gobernarlos. (Foucault, 1978)

El resultado de esta investigación pretende aportar herramientas de observación de la realidad social universitaria propia de los programas formadores de docentes LEBECS, en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y la Universidad Pedagógica Nacional, identificando las diferentes tensiones que se presentaron a lo largo de los diez años de la aplicación del Decreto 272 de 1998 y su incidencia en la vida académica en cada uno de los Proyectos curriculares estudiados.

El trabajo investigativo que se llevó a cabo, se fundamenta en las teorías sobre la gubernamentalidad que buscan comprender la manera en la que se conforman subjetividades en los centros educativos. Esta subjetividad formada en la actual sociedad nombrada por Deleuze (1995) como posdisciplinaria o de control, tiene unas características particulares que sustentan la idea de superioridad del mercado sobre la educación, y por lo tanto la subordinación de esta última frente al mercado. Esta característica es componente del neoliberalismo, que viene a conformarse como

Una nueva forma de gobernar lo social en la que la conducta personal queda alineada con diversos objetivos políticos (...). Esta nueva configuración se asienta en una racionalidad que valora la actividad, la autonomía, la flexibilidad, la apertura, la autorresponsabilidad, la empleabilidad

y la permanente polivalencia. Lógica que, consecuentemente, requiere y promueve un sujeto emprendedor, creativo, conexionista, activo y autónomo, empresario de sí mismo. (Jódar & Gómez, 2007, p.399)

Esta definición explica en gran medida las repercusiones de este pensamiento en educación, lo cual, según Jódar & Gómez (2007) se explica en tres aspectos complementarios: primero el *neomanagement*, que se refiere a la implementación de las ciencias empresariales en los centros educativos y la conversión de la educación en un servicio; segundo, *la optimización*, que se refiere al trato del conocimiento como mercancía, y la evaluación de la “calidad” de la enseñanza a partir de la satisfacción del cliente; y por último, *el autogobierno* que se refiere más al sujeto y la construcción de subjetividades, y que se caracteriza por la constitución de sujetos flexibles, responsables y autorregulados.

La gubernamentalidad, que es entendida por Foucault (1999) como el

conjunto constituido por las instituciones, los procedimientos, análisis y reflexiones, los cálculos y las tácticas que permiten ejercer esta forma tan específica, tan compleja, de poder, que tiene como meta principal la población, como forma primordial de saber, la economía política, y como instrumento técnico esencial, los dispositivos de seguridad. (p.195)

repercute potentemente en las concepciones que sobre el valor del educar se realicen. El pensar en conformar subjetividades bajo el neoliberalismo, implica que la educación se transforme, y lo hace a través de las reformas educativas, las cuales constituyen una gramática escolar con características particulares que actúan en concordancia a las necesidades del país para constituir un capitalismo competente frente a los mercados mundiales.

A partir del estudio de las tensiones -entendidas como las resistencias del cuerpo estudiantil frente a la normatividad-, es posible aportar una perspectiva importante a la producción del conocimiento social y pedagógico, porque para las políticas gubernamentales es de vital importancia la educación, ya que se convierte en el medio más directo y masificador que busca expandir su discurso; por esa razón se impulsan reformas que guían el devenir de la escuela y de los conocimientos que se enseñan al interior de las aulas. Al comprender los procesos educativos al interior de universidades que forman a los futuros agentes de propagación y masificación del discurso (docentes), se puede comprender cómo se da la reproducción de la cultura, y qué tipo de sujeto se está formando en las escuelas.

### *El problema que se investigó*

Como ya se había expuesto, el trabajo respondió a la pregunta: ¿realmente estas universidades en el programa LEBECS preparan a los futuros docentes de acuerdo con las políticas gubernamentales, o por el contrario, existe una oposición contundente, manifiesta en la práctica pedagógica? Para dar respuesta a este interrogante se realizaron conceptualizaciones que permitieron comprender términos tales como gubernamentalidad, subjetividad, práctica pedagógica, dispositivo pedagógico, reforma, etc., a través de la teoría elaborada por autores como Foucault, Bernstein y Deleuze, principalmente. Luego se analizaron estos términos a través del significado que los docentes y estudiantes de los dos programas le dan a su formación, su quehacer y la implementación de las reformas educativas. De esta forma es posible reconocer, a través de los relatos realizados por medio de entrevistas -que se constituyen como discursos no oficiales- las tensiones entre la gubernamentalidad y la práctica pedagógica en los programas, por medio de los significados que los agentes implicados le dan.

En cuanto a la hipótesis, se sostiene que a partir de las reglamentaciones sobre formación docente en Colombia (Decreto 272 de 1998, Decreto 2566 de 2003, y la Resolución 1036 de 2004) los Proyectos Curriculares de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales de las dos universidades públicas de Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas (UDFJC) y Universidad Pedagógica Nacional (UPN), preparan a sus estudiantes de acuerdo con las orientaciones gubernamentales, pero que existen tensiones entre lo estipulado por los documentos y la práctica docente en las aulas.

### *Fundamentación teórica*

En cuanto al recorrido histórico de la educación en Colombia, el apoyo se realizó en pedagogos e historiadores como Arrieta (2002), Quiceno (1999, 2002, 2003), Ramírez & Téllez (2006), Silva (1989), Torres (1996) y Vega (2007), quienes brindan un aporte documental para entender el cómo se ha organizado la gubernamentalidad en la educación colombiana. Sobre la gubernamentalidad y los Dispositivos pedagógicos, las principales fuentes teóricas son Michel Foucault y Basil Bernstein, pero para comprender a cabalidad las teorías de estos dos autores, se acudió a otras fuentes que exponen estas teorías de forma detallada. Entre estas fuentes destaca: Bruno & Luchtenberg (2006), Castro (2010), Díaz (1999, 2000, 2001), Grinberg (2008, 2011), Hunter (1998), Lemke (2001, 2006), Martínez, A. (2004), Martínez, J. (2009). También se acudió a revistas institucionales, tales como la Revista Conjeturas de la UDFJC, y documentos institucionales de los programas en las dos universidades.

### *Metodología aplicada*

Para llevar a cabo el desarrollo metodológico, en un primer momento (análisis) la investigación se centró en la indagación documental del tránsito

del currículo anterior al nuevo, a partir de la implementación del Decreto 272 de 1998, teniendo en cuenta que los cambios fueron percibidos por estudiantes y profesores, y cada agente le dio un significado a los cambios ocurridos.

A partir de aquí, se genera un segundo momento que fue la comunicación con los estudiantes a quienes se encuestan y posteriormente se organizan en dos grupos focales. Los estudiantes seleccionados de cada Proyecto Curricular se caracterizaban por haber cursado el 70% de las asignaturas programadas, y haber desarrollado proyectos de innovación pedagógica e investigativa.

En un tercer momento, se realizaron las entrevistas que requirieron de dos momentos: en el primero se aplicó el instrumento de observación a un grupo de 60 estudiantes de los últimos semestres y pertenecientes a la LEBECS de cada universidad, 30 estudiantes de la UPN y 30 de la UDFJC (Instrumento de diagnóstico). Seguidamente, se adelantó un trabajo con un grupo focal de cada universidad, configurando con cada grupo y en forma individual la construcción de un relato personal, relato que posteriormente se transformó en una entrevista semiestructurada, en donde se devela el sentido y significado otorgado por cada actor sobre la formación docente (instrumento de observación continuo).

Luego se realizó la sistematización de la información obtenida, con miras a descifrar y develar el sentido de las ideas y voces escuchadas (grupo focal 1 UPN, grupo focal 2 UDFJC).

Posteriormente se realizan entrevistas a 10 docentes de cada programa. De ahí se pasa a la sistematización de la información y se escogieron las entrevistas más significativas, a criterio del investigador, se eligen 5 entrevistas de docentes de cada programa y 7 estudiantes entrevistados de cada grupo focal. Estas entrevistas permitieron la orientación y la comprensión de los conceptos

de formación docente, Ciencias Sociales, gubernamentalidad, tensiones pedagógicas, normatividad, currículo, etc., respetando las lógicas de comprensión de cada participante frente al objeto de estudio.

## *Resultados generales obtenidos*

El trabajo investigativo arrojó varios resultados que sientan las bases fundamentales para entender la aplicación de la Norma en la LEBECS y las actitudes de resistencia o aprobación por parte de los agentes implicados (docentes y estudiantes) frente a las transformaciones ocasionadas al interior del programa, después del Decreto 272 de 1998. A continuación se exponen los resultados obtenidos en el trabajo investigativo, estructurándolo de la siguiente manera: Primero, se exponen los modos de formación docente en la historia de la educación en Colombia, pues este esbozo permite comprender el devenir de la educación, enlazándolo con los cambios más recientes que ayudan a comprender la conformación de la educación actual, y el contexto en el que se aprueba el Decreto. Después se expondrán las características principales de los dispositivos pedagógicos en cada universidad. Y para terminar, se expondrán las tensiones entre la aplicación de la Norma y lo estipulado en el Decreto, tensiones que se reconocen a partir de los relatos hechos por docentes y estudiantes de ambos programas.

### *Modos de Formación Docente en la historia de la educación en Colombia*

La formación de formadores en Colombia inicia a finales del siglo XIX, específicamente en el año 1872 cuando llega la primera misión de pedagogos alemanes al país con el encargo de institucionalizar la formación de docentes. La formación en Colombia puede dividirse en dos grandes grupos: el Modo de educación Tradicional y el Modo de educación Tecnista.

**Tabla 1.** Cronología de los modos en Colombia.

MODOS DE FORMACIÓN	CARACTERÍSTICAS
MODO DE EDUCACIÓN TRADICIONAL (Mediados S. XIX- Mediados S. XX)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. creación del sistema educativo: 1836-1857</li> <li>2. Segunda mitad del S. XIX</li> <li>3. reformas: Ley Uribe</li> <li>4. Ruptura ideológica y continuidad estructural: 1930</li> </ol>
MODOS DE EDUCACIÓN TECNOCRÁTICO -EL CONSTRUCTIVISMO. (Años setenta siglo XX- hoy) Pedagogía Activa	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Tecnología educativa</li> <li>2. Periodo del Estado del bienestar y la escuela integrada 1970-1990</li> <li>3. Escuela de masa y "sociedad educadora": años noventa-hoy</li> </ol>

Fuente: Adaptado de Cuesta, Mainer & Mateos (2009, p.32)

El primer grupo, es decir, el Modo de educación tradicional inicia con el periodo 1880-1930, caracterizado porque el Gobierno estuvo en manos del partido conservador, hecho que definirá a la educación que se imparte a nivel nacional. En educación este periodo se caracteriza por la gran influencia de la religión en la formación, pues el partido conservador puso en manos de la Iglesia gran número de instituciones encargadas de la enseñanza, y por supuesto, entre estas instituciones figuran las escuelas normales (Jaramillo, 1984). Esta educación brindada por la religión católica se caracterizaba por tener un control disciplinario severo, acudiendo al castigo físico para corregir conductas y reforzando el aprendizaje a través de la memoria. (Quiceno, 2004)

Bajo este mismo Modo de educación, se reconoce el surgimiento de otro periodo, éste es, el periodo comprendido entre los años 1930-1945, periodo en el cual el Gobierno estuvo bajo orientación del partido liberal (Jaramillo, 2001). Desde 1920 Colombia entra en una etapa de desarrollo económico, sin embargo es durante el gobierno de Alfonso López Pumarejo y su proyecto de "Revolución en marcha" donde la hegemonía liberal comienza a reformar

la educación, se inicia por la reforma del decreto 1487 de 1932, lo que da así un nuevo rumbo al sistema educativo colombiano. (Jaramillo, 1984)

Los conservadores regresan al poder en 1946 y este hecho abre un nuevo periodo dentro del Modo de educación tradicional pues empiezan a criticar fuertemente la educación propuesta por los liberales. El primer impacto de los conservadores fue el desmonte de la Escuela Normal Superior (Calvo, 2004) lo cual repercutió en el recorte presupuestal que hizo el Estado a la institución educativa y que tuvo como resultado una serie de huelgas y protestas por parte de profesores y estudiantes; y el segundo impacto fue la reprimenda a la escuela normal superior, por haber formado una "generación indisciplinada" sin respeto a la moral y al orden establecido y que según los conservadores había dirigido protestas y actos antisociales el 9 de abril de 1948.

La Universidad Pedagógica Nacional constituye un capítulo de la historia colombiana ligado al desarrollo de la educación, por su aporte a la formación de docentes en distintas áreas del saber y de la investigación (Calvo, 2004). En 1955 fue reorganizada como institución femenina, bajo el nombre Universidad Pedagógica Nacional Femenina, creada bajo personería jurídica otorgada por el Decreto N° 197 del 1 de febrero de 1955; en 1962 esta institución cobra su carácter nacional y mixto (Jiménez & Figueroa, 2002). Continuó su proceso de crecimiento teniendo que asimilar los cambios que se producían en el campo educativo, así como procesos ocasionados por la expansión de las ciencias sociales y su incursión en el área de la educación; también tuvo que incluir la hegemonía de la Tecnología Educativa, todo esto para asumir, en conjunto con la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Tunja la totalidad de la formación universitaria ofrecida a los educadores, hasta los finales de la década del sesenta. Posteriormente comenzaron a crearse otras facultades de educación en diferentes lugares del país.

Luego, en 1953 tras un golpe militar sube al poder el general Gustavo Rojas Pinilla, quien anunció que daría la prioridad a una orientación técnica, para ello crearía varias instituciones que aun hoy forman parte del sistema educativo, tales como Colciencias, la Escuela Superior de Administración Pública ESAP, el Servicio Nacional de Aprendizaje SENA y el Fondo Nacional Universitario, a partir del cual nacería el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior ICFES en 1968. (Pacheco, 2002)

La década del sesenta constituyó un período de fuerte inversión de capital extranjero que exigió readecuaciones del aparato escolar, éste tenía que modernizarse, en especial la universidad porque debía contribuir a alcanzar la “*sociedad industrial*” o “*sociedad desarrollada*”, pues esta sociedad proporcionaría las bases para una distribución más equitativa de los ingresos y una mayor democratización; en este contexto la educación superior tenía que cambiar su modelo tradicional y convertirse en una moderna empresa, por ello en Colombia se planteó el proyecto de Universidad-Empresa, al estilo de los países industrializados. Para eso las instituciones de Educación Superior privilegiarían la formación de técnicos profesionales, en otras palabras, las carreras técnicas se convertirían en la preocupación central del gobierno y las instituciones.

Apenas en las primeras décadas del siglo XX, y luego de la formación de nuevas ciencias como la sociología, antropología, psicología y las nuevas tendencias en la filosofía y la política, de manera especial, el socialismo y el romanticismo, el ambiente estuvo listo para la creación de un movimiento pedagógico.

La Escuela Nueva busca por sobre todo un amable desenvolvimiento del espíritu de cooperación social. Así, en las clases no se impone ya aquel trabajo aislado y silencioso de cada alumno, ni aquella torpe repetición en coro que nos vino de la escuela china. (...)

No hay pues, en la Escuela Nueva brazos cruzados, posiciones fijas, labios sellados por orden superior. El niño vive un ambiente de libertad fecunda, en una pequeña sociedad embrionaria que lo prepara para la sociedad del futuro. (Nieto, 1937, p.67)

La educación aún sigue ubicada en el Modo de formación tecnocrático que busca fundamentalmente consolidar una relación estrecha entre la educación y el sistema de producción. En este contexto se encuentra la formación docente en la actualidad, bajo un modelo de formación tecnocrático que impulsa constantes reformas buscando la adaptación de la educación a los cambios en el sistema productivo, o como diría Fajardo (2013) “ahora a la Universidad se le exigirá que, para seguir existiendo, tiene que producir conocimiento valorizable económicamente, conocimiento rentable para la innovación y la competitividad empresarial”.

### *La formación docente en la UPN*

La historia de la Universidad Pedagógica Nacional se remonta al año de 1917, año en el que se celebró el primer Congreso Pedagógico Nacional, con la participación de maestros de escuelas primarias, normales y universidades. Años más tarde se crearía el Instituto Pedagógico Nacional para Señoritas, bajo la dirección de la pedagoga alemana Francisca Radke, el cual en 1927 comenzaría a funcionar por mandato de la ley 25 de 1917.

En la década de los cincuenta la Escuela Normal Superior estaría sujeta a varias reformas que terminarían finalmente con la división de la misma en dos secciones, en 1933 se fundó una facultad para señoritas en Bogotá y en 1934 la facultad para caballeros con sede en la ciudad de Tunja. En el período 1958-1962 la Universidad Pedagógica Nacional entra en un proceso de búsqueda para convertirse en una universidad moderna. Uno de los rasgos significativos de esta búsqueda fue la ampliación en la cobertura educativa, se logra brindar cursos de capacitación para profesores de

enseñanza media en Medellín, Manizales, Pereira y Popayán (Jiménez & Figueroa, 2002, p.99). Es en ese momento, específicamente en el año 1962 que mediante el Decreto 2118 del 2 de agosto la Universidad Pedagógica Nacional adquiere su carácter de mixto y la denominación actual.

Según Jiménez & Figueroa (2002), al entrar la década de los setenta la Universidad Pedagógica es ampliamente influenciada por la tecnología educativa. A partir de esta nueva concepción de la educación se crea la Escuela de Graduados, como centro de formación posgraduada a través del financiamiento del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) y la UNESCO, que ofrece los programas de Administración Educativa, Orientación y Consejería, Supervisión de la Enseñanza Media y Pedagogía.

Por otra parte, en la década de los ochenta, también aparece el Movimiento Pedagógico, como una expresión social del magisterio, en donde se destaca la participación de los profesores de esta universidad. Dicho proceso deriva en varias de las iniciativas que se harán presentes en la Ley General de Educación 115 de 1994 (Jiménez & Figueroa, 2002), la cual define a la educación no formal e informal, además se ocupó de la educación a la población adulta y transformó notoriamente la educación preescolar, pues la constituyó en obligatoria. También produjo nuevas propuestas para brindarle educación a sectores poblacionales especiales, tales como comunidades afrocolombianas y pueblos indígenas. (Garcés & Jaramillo, 2008)

Posteriormente, durante los años noventa la Universidad Pedagógica inicia un proceso de transformación, tendiente a plasmar lo expresado en la Constitución de 1991 que incluye la formación para la democracia, participación en las decisiones de la sociedad, entre otras.

En lo que respecta a la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales, desde 1955 la Universidad Pedagógica Femenina ofreció cinco

programas de licenciatura: Ciencias Biológicas y Químicas, Matemáticas y Física, Filología e Idiomas, Ciencias Sociales y Económicas, y Ciencias Pedagógicas. En sus inicios tuvo una notable influencia de los profesionales egresados de la Escuela Normal Superior, quienes enriquecieron el debate académico en las universidades al introducir los avances de las Ciencias Sociales desde finales del siglo XIX hasta la primera mitad del siglo XX, una contribución a la profesionalización de las mismas en el país. La jurisprudencia colombiana a partir de 1991 con la nueva Constitución Política y sus Leyes reglamentarias en especial la Ley General de Educación, generaron al interior de la universidad la presentación al Consejo Académico de un proyecto de reforma curricular en el que se ofrecía un ciclo básico común y cuatro énfasis en la formación de los licenciados en Ciencias Sociales: historia regional y local, gestión cultural y comunitaria, geografía y manejo territorial y educación ambiental.

### *La formación docente en la UDFJC*

La Universidad Distrital Francisco José de Caldas fue creada en 1948 por iniciativa del presbítero Daniel Caicedo, primer rector de la universidad y oficializada mediante el Acuerdo N° 10 de 1948 expedido por el Concejo de Bogotá, con ratificación de sus Facultades por los Decretos N° 88 y 653 de 1952 expedidos por la Alcaldía Mayor.

El nacimiento y desarrollo de la Universidad Distrital fue marcado fundamentalmente por la creación y consolidación de carreras técnicas de corta duración. Característica que se transformó entre 1957 y 1988, pues en 1960 con la conformación de más programas y la creación de nuevas facultades, el perfil institucional pasó de tener un carácter marcadamente técnico para orientarse hacia el humanístico a partir de la creación del Departamento de Ciencias Fundamentales, que albergó las carreras de Educación en Ciencias Naturales, Ciencias Humanísticas y Ciencias Sociales. En 1974 nace la carrera de Licenciatura en Ciencias Sociales.

De cara a los últimos veinte años, la institución ha identificado cambios que inciden en el paradigma clásico de la universidad en un contexto global, tales como los procesos de diversificación de la procedencia socioeconómica de los estudiantes que acceden a la educación superior, los cambios en las metodologías de enseñanza y aprendizaje, los tiempos, espacios y recursos destinados para la formación profesional.

A partir de lo expuesto anteriormente, es posible reconocer las continuas transformaciones que han vivido la UPN y la UDFJC. Para reconocer estas transformaciones se va a exponer a continuación las características de la educación actual y el cambio de una sociedad disciplinaria a una sociedad posdisciplinaria, la cual absorbe a la educación para guiarla bajo parámetros neoliberales y mercantiles.

### *Tensiones entre la gubernamentalidad y la práctica pedagógica*

Se reconoce que al interior de las instituciones educativas se pueden generar tensiones o discrepancias entre los dispositivos pedagógicos, la práctica pedagógica y la gubernamentalidad, tensiones que se deben en gran medida a los significados que los actores le dan a estos componentes del sistema educativo, y las actitudes que llevan a cabo conforme a estos significados. Según Meirieu (2004, p.87), *tensión*, en el sentido pedagógico es “utilizado como metáfora para describir el estado de un educador que debe hacer frente a exigencias contradictorias y no puede, sin ser incoherente, abandonar ninguna”. En otras palabras, tensión es la posición de los educadores frente a exigencias que se contradicen y que tiene que llevar a cabo simultáneamente. En la siguiente tabla se resumen las 4 tensiones encontradas en la investigación.

En la primera tensión, se identificó que los estudiantes y docentes reconocen que a partir del Decreto 272/98, la pedagogía pasó a ser el

saber fundante de la formación, lo cual provocó cambios sustanciales en el plan de estudios de ambas universidades, y que ha causado cierto número de ventajas y desventajas. Por un lado, se reconoce que para ser docente sí es necesaria la pedagogía, al aumentar el estudio en esta área se genera una mayor preparación para su labor como profesionales de la educación; pero, también reconocen que esta predominancia de la pedagogía ha generado que el saber específico de las áreas del conocimiento, en este caso las Ciencias Sociales, haya sido reducido en el plan de estudios y que por lo tanto, no se esté generando una formación completa y necesaria en contenidos que deben manejar para enseñar a los estudiantes de básica y secundaria.

**Tabla 2.** Tensiones en la LEBECS, UPN y UDFJC.

<b>Tensión 1: gubernamentalidad y la aplicación pedagógica</b>	
El papel de la pedagogía en la formación	¿Cómo asumir la pedagogía, como fundamento epistemológico de la formación (Decreto 272/98) o como complemento de la formación como docentes de Ciencias Sociales?
<b>Tensión 2: Normatividad y regulación académica</b>	
Núcleos de saber pedagógico	Educabilidad enseñabilidad de las disciplinas y saberes estructura histórica y epistemológica de la pedagogía realidades sociales y educativas institucionales.
Propósitos de los programas	Requerimientos exigidos, no propuestos en conjunto. Limitada producción intelectual. Propósitos predominantes en los documentos, en la práctica muchos no se materializan.
<b>Tensión 3: Normatividad y el currículo</b>	
Experiencia	El currículo no evalúa los logros y fracasos de los currículos anteriores.
Construcción	Construcción social del currículo (estipulado en documentos, aplicado en la práctica)
<b>Tensión 4: Normatividad y acreditación</b>	
Práctica	Estudiantes y docentes no apoyan la acreditación, pero están sujetos a ella.



En la segunda tensión, se reconoce que en cuanto a los núcleos de saber pedagógico, tanto docentes como estudiantes reconocen que estos puntos estipulados en el Decreto 272/98, sí han causado nuevas maneras de entender la pedagogía, y que a partir de estos nuevos conceptos se ha estructurado la enseñanza de la pedagogía en la formación docente. Sobre los propósitos de los programas, los entrevistados manifestaron que muchos puntos no se materializan en la realidad académica, pues en el Decreto se estipula que los requerimientos exigidos deben ser construidos con la participación de todos los miembros como docentes, estudiantes y directivas, pero lo común es que los cambios sean estipulados por las directivas o que inclusive el devenir de las instituciones sea decidida por agentes externos a la realidad universitaria. También se reconoce que al interior de las dos universidades hay una producción intelectual limitada, precisamente por la poca inversión realizada en los programas para apoyar los proyectos de investigación, lo cual va en contraposición a los propósitos estipulados en el Decreto.

En cuanto a la tercera tensión, como resultado se obtuvo que al ser formulado el currículo, no se evaluaron los logros y fracasos de currículos anteriores, lo cual es asumido por docentes y estudiantes como una limitación para el progreso de la pedagogía, pues al no tener en cuenta las experiencias pasadas, es posible caer en los errores ya cometidos. Además, también expusieron que el currículo fue socializado y construido por todos los miembros de la comunidad, lo que permitió que fuese una construcción social, tal y como lo estipula el Decreto.

En la cuarta tensión, la cual se refiere a la acreditación, tanto docentes como estudiantes en los dos programas están de acuerdo en que es una manifestación de la educación neoliberal, que incita a las instituciones a competir como empresas para lograr que su nombre sea reconocido y que a

la vez esta acreditación permite que la educación en Colombia se instale como “competente” frente a estándares internacionales. Los miembros de la formación en la LEBECS, consideran que la educación va más allá, y que por lo tanto, no es posible evaluar a las instituciones a partir de los estándares producidos por las ciencias empresariales, y lo que es aún más importante, los logros de la educación no pueden medirse a través de factores cuantitativos.

Esta acreditación ha tenido como resultado que la universidad se preocupe más por cumplir con requerimientos como la prueba ECAES, que mide la calidad de la educación a través de evaluaciones homogéneas, que evalúan conocimientos que todos los estudiantes deben poseer; pero, si en pedagogía se reconoce que el aprendizaje es subjetivo, y que todos los sujetos tienen maneras diferentes de interpretar los contenidos enseñados al interior de las aulas, la prueba ECAES es una contraposición a este postulado. En definitiva, tanto docentes como estudiantes se muestran en desacuerdo con la acreditación y toman una postura crítica frente a los dispositivos pedagógicos, y sus transformaciones implementadas a partir del Decreto 272 de 1998.

### *Conclusiones y horizontes reflexivos*

En el análisis frente a los Dispositivos pedagógicos utilizados en los programas LEBECS de la UPN y la UDFJC, puede reconocerse la incursión de la gubernamentalidad, y la aplicación del Decreto 272 de 1998 en los dispositivos pedagógicos. Por lo tanto, reconociendo que en el Decreto 272 de 1998 se encuentra estipulado algunos discursos gubernamentales propios de la educación neoliberal, es posible reconocer que en estos dos programas, a través de los dispositivos pedagógicos, circulan discursos en pro de una educación mercantil. Estos discursos se basan en la implementación de categorías como calidad, servicio educativo, acreditación, etc. Así mismo, los programas a

través de la evaluación de estudiantes y docentes, buscan cumplir con los requerimientos estatales y distritales para mantener la acreditación.

Pese a esto, no todas las características implementadas responden a una educación mercantil, puesto que hay que tener en cuenta la incorporación de la pedagogía como saber fundante, lo cual legitima la importancia del saber docente, reconociendo que no es lo mismo saber una disciplina que saber enseñarla, por lo tanto, la docencia implica una formación íntegra en pedagogía.

En tiempos posdisciplinarios la educación se reconfigura según las necesidades del mercado, es por esa razón que bajo el Decreto 272 la educación superior y, claro está, la UPN y la UDFJC han tenido que adaptarse a esas lógicas mercantiles que preparan docentes capaces de educar a las masas a través de la enseñanza de la autorregulación. Esto tiene impacto al interior de los Dispositivos pedagógicos, pues los cambios en el plan de estudios y en los propósitos de las universidades denotan claramente un cambio de discurso, incorporando conceptos utilizados en el mercado, tales como: “Servicio educativo”, “competencias”, “autorresponsable”, “crítico”, etc.

En cuanto a las tensiones reconocidas entre la regulación gubernamental y la aplicación pedagógica, puede decirse que a través de los dispositivos pedagógicos (planes de estudio, evaluación, currículo, discursos, etc.) se intenta responder a las necesidades educativas del país, a la Constitución de un modo de educación que sea coherente con el neoliberalismo. Pero, en la aplicación pedagógica de estos dispositivos, no siempre hay coherencia. Es decir, hay diferencias notorias entre lo estipulado en los documentos (decretos tales como el 272 de 1998) y lo que se evidencia en la práctica, tanto de docentes como de estudiantes.

En este sentido la hipótesis planteada al inicio de la investigación queda corroborada, pues efectivamente hay tensiones entre lo expuesto en los documentos, lo impulsado desde la gubernamentalidad y lo que se materializa en las prácticas y acciones de los estudiantes y docentes. Pese a esto hay algunos puntos que se manifiestan en los documentos y con los cuales algunos docentes y estudiantes no están de acuerdo, pero tienen que aplicarlo en sus acciones, tales como la evaluación cuantitativa y la acreditación.

## Referencias

- Bernstein, B. (1990). El dispositivo pedagógico, reglas constitutivas. *Poder, educación y conciencia* (pp. 101-112). Barcelona: El Roure.
- Calvo, G. (coord.). (2004). *La formación de los docentes en Colombia*. Bogotá: Núñez Impresores.
- Cortés, R. (2011). La noción de gubernamentalidad en Foucault: reflexiones para la investigación educativa. En R. Cortés & D. Marín (comps.). *Gubernamentalidad y Educación. Discusiones contemporáneas* (pp. 17-34). Bogotá: IDEP.
- Deleuze, G. (1995). *Conversaciones*. Valencia: Pre-textos.
- Fajardo, C. (2013). *Colombia: la universidad liquidada*. Recuperado de: <http://www.eldiplo.info/portal/index.php/component/k2/item/340-colombia-la-universidad-liquidada> el 14 de septiembre de 2013.
- Foucault, M. (1978). La Gubernamentalidad. *Revista del Centro de Estudios Latinoamericanos*, 106, 5-12.
- Foucault, M. (1999). La gubernamentalidad. *Obras esenciales, vol. III: estética, ética y hermenéutica*. Barcelona: Paidós.
- Garay, A. (2001). *Podery subjetividad. Un discurso vivo*. (Tesis de doctorado). Recuperado de: 1ª parte: <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/5417/aigu1de2.pdf>; <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/5417/aigu2de2.pdf>; <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/5417/aigu2de2.pdf?sequence=2> el 16 de septiembre de 2012.
- Garcés, J. & Jaramillo, I. (2008). De la autonomía a la evaluación de calidad: gestión educativa, reformas legislativas e investigación de los

- maestros y las maestras en Colombia (1994-2006). *Revista Educación y Pedagogía*, Vol. XX, N° 51, pp. 175-187. Recuperado de: <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeypp/article/view/9904/9100> el 15 de julio de 2012.
- Grinberg, S. (2011). Educación, gubernamentalidad y después... la configuración de una nueva pastoral. En: Cortés, R. & Marín, D. (comps.) *Gubernamentalidad y educación discusiones contemporáneas*, pp. 61-80. Bogotá: IDEP.
- Jaramillo, J. (1984). El proceso de la educación, del virreinato a la época contemporánea. *Manual de historia de Colombia Tomo III*, (ed. 3ª.), 249-339. Colombia: Printer Colombiana (ed.).
- Jaramillo, J. (2001). La educación durante los gobiernos liberales. 1930-1946. *Nueva Historia de Colombia*, 87-110. Bogotá: Editorial Planeta.
- Jiménez, A. & Figueroa, H. (2002). *Historia de la Universidad Pedagógica Nacional*. Bogotá: CIUP, UPN.
- Jódar, F. (2007). *Alteraciones pedagógicas. Educación y políticas de la experiencia*. Barcelona: Laertes.
- Jódar, F. & Gómez, L. (2007). Educación posdisciplinaria; formación de nuevas subjetividades y gubernamentalidad neoliberal. Herramientas conceptuales para un análisis del presente. *Revista Mexicana de investigación Educativa*, año/vol. 12, N° 032. Recuperado de: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/140/14003218.pdf> el 22 de diciembre de 2012.
- Kohan, W. (2004). Infancia escolarizada de los modernos (M. Foucault). *Infancia entre educación y Filosofía* (pp.73-108). Barcelona: Laertes.
- Lazzarato, M. (2005). *Bipolítica/Bioeconomía*. Recuperado de: <http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/IMG/pdf/0401-LAZZARO-ES-2.pdf> el 28 de julio de 2012.
- Lemke, T. (2006). "Marx sin comillas": Foucault, la gubernamentalidad y la crítica del neoliberalismo. En: T. Lemke, S. Legrand, G. Le Blanc, W. Montag, B. Jessop & M. Giacomelli, *Marx y Foucault* (pp. 5-20). Buenos Aires: Nueva Visión.
- Martínez, A., Noguera, C. & Castro, J. (2003). Tecnología instruccional y tecnología educativa en Colombia. *Currículo y Modernización cuatro décadas de educación en Colombia*, pp. 119- 173. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Martínez, A. (2004). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva en América latina*. Barcelona: Anthropos.
- Meirieu, P. (2004). El maestro: tensiones para una profesión. En: A. Mata (trad.), *En la escuela hoy* (pp. 85-208). Barcelona: Octaedro.
- Mejía, M. (2007). *Educación (es) en la(s) globalización(es) I. Entre el pensamiento único y la nueva crítica*. Bogotá: Desde abajo.
- Nieto, A. (1937). *Sobre el problema de la educación nacional*. Selección Samper Ortega de Literatura Colombiana. Sección 5 No. 30, Bogotá: Editorial Minerva.
- Pacheco, I. (2002). *Educación culpable, educación redentora. Evolución Legislativa de la Educación Superior en Colombia*. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001399/139967s.pdf> el 11 de junio de 2012.
- Quiceno, H. (2004). *Pedagogía Católica y Escuela Activa en Colombia 1900-1935*. (2ª ed.). Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Universidad Distrital Francisco José de Caldas (s.f.) *La Breve reseña historia ofrecida en el portal web de la facultad*. En: [http://fciencias.udistrital.edu.co/paginashtml/quienes\\_somos.html#historia](http://fciencias.udistrital.edu.co/paginashtml/quienes_somos.html#historia). El 15 de mayo de 2012.
- Universidad Distrital Francisco José de Caldas. (1995). *Revista Conjeturas*, año 1, N° 1. Bogotá.
- Universidad Distrital Francisco José de Caldas. (1999). *Revista Conjeturas*, año 3, N° 4. Bogotá.
- Universidad Distrital Francisco José de Caldas. (2000). *Componente pedagógico en la formación docente*. Propuesta del proyecto académico de investigación y extensión de pedagogía. Bogotá.
- Universidad Distrital Francisco José de Caldas. (2009a). *Subcomité de Autoevaluación y Acreditación Proyecto Curricular de Ciencias Sociales*. Documento con fines de renovación d. La acreditación de alta calidad de la licenciatura en educación básica con énfasis en ciencias sociales – LEBECS. Bogotá.
- Universidad Distrital Francisco José de Caldas. (2009b) *Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales*. Condiciones de calidad para renovación del registro calificado. Bogotá.
- Universidad Pedagógica Nacional. (1999). *Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales*. Proyecto curricular para la Acreditación previa. Bogotá.

- Universidad Pedagógica Nacional. (2001). *la formación docente*. Bogotá: Vicerrectoría Académica, Documento académico.
- Universidad Pedagógica Nacional. (2002). *Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales. Condiciones Iniciales para la acreditación de Calidad*. Bogotá.
- Universidad Pedagógica Nacional. (2005). *Informe de Autoevaluación de la Licenciatura con Énfasis en Ciencias Sociales*. Bogotá.
- Universidad Pedagógica Nacional. (2007). *Estudio de caracterización estudiantes primer semestre de 2006*.
- Vega, R. (2007). *Un mundo incierto, un mundo para aprender y enseñar. Las transformaciones mundiales en la enseñanza de las Ciencias Sociales*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Veiga, A. & Noguera, C. (2010). Gubernamentalidad neoliberal: implicaciones para la educación. *Revista Educación y Pedagogía*, vol. 22, núm. 58, 213-235. Recuperado de: <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeypp/article/viewFile/9748/8965> el 24 de febrero de 2012.