

ALEJANDRO ÁLVAREZ GALLEGO*

EL ESTATUTO DEL MAESTRO HOY Aportes para la discusión sobre la creación de un Instituto Nacional Superior de Pedagogía

Resumen

Este artículo es una versión ajustada de la ponencia que presentó el autor en el II Encuentro Nacional: Trayectos, lugares y umbrales de la pedagogía, organizado por el Instituto Nacional Superior de Pedagogía y la Universidad Pedagógica Nacional en agosto de 2006. En él se muestra cuál ha sido el paso del oficio del maestro –entendido como funcionario– a su profesionalización, y las posibilidades de que habría de ganar autonomía y mayor protagonismo como sujeto público, si se asume como intelectual. Muestra los cambios que se están produciendo en la sociedad contemporánea, y lo que les está ocurriendo a las Facultades de educación y a las Normales con estos cambios, para insinuar que un Instituto Superior de Pedagogía podría permitirle al maestro, entendido como un colectivo social, producir conocimiento para reconocerse y proyectar su trabajo más allá de las formas de control que la sociedad posindustrial está generando.

Palabras clave: Maestro, intelectual, docencia, facultades de educación, normales, Instituto Superior de Pedagogía.

STATUTE OF THE TEACHER NOWADAYS Contributions for the discussion about the building of a High Level National Institution of Pedagogy

Abstract

This article is an adjusted version of the lecture that the author presented in the II National Encounter: Tracks, places and thresholds of Pedagogy, settled by Instituto Nacional Superior de Pedagogía and Universidad Pedagógica Nacional in August 2006. In this lecture is shown which has been the job's track of the teacher, understanding him as civil worker, his occupation, and the possibilities that should reach autonomy and major participation as a public subject, if he is assumed as an intellectual. It shows the changes that are being produced in a contemporary society, and what is happening to education faculties and teachers' training college with these changes to insinuate that a High Pedagogy Institute could allow the teacher, understood as a social community, produce knowledge to recognize and plan his job further from ways of control that post industrial society are generating.

Key words: Teacher, intellectual, teaching, schools of education, teachers' training college, High Pedagogy Institute.

* Magíster en Estudios Políticos. Doctorando en Educación. Profesor de la Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá. rizoma@cable.net.co
Texto original recibido: 12-09-06 y aprobado: 30-10-06

¿DE QUÉ MAESTRO ESTAMOS HABLANDO?

Estamos hablando del maestro público, del maestro de la escuela moderna, del maestro que apareció hace doscientos años aproximadamente, sujeto a la institución escolar, por encargo del Estado-nación que se estaba conformando desde el momento en el que el Antiguo Régimen se desplomó (Martínez, 1986). Ese oficio de enseñar en la escuela se fue convirtiendo en una necesidad nueva, para lo cual se requería una persona que lo ejerciera, una persona que antes no existía y que había que buscar y formar, con base en unos criterios que se fueron definiendo durante el siglo XIX en medio de propuestas diferentes, unas más laicas, otras más religiosas, unas más liberales, otras más conservadoras, unas más técnicas, otras más humanistas (Zuluaga, 1984).

No estamos hablando de los catedráticos universitarios, que tenían una función distinta desde antes de la aparición de la escuela, ni de los ayos de pupilos, que se ocupaban de la educación privada e individualizada de los hijos de la elite. En algunos casos la escuela que fue surgiendo era creada y administrada por algún particular, por iniciativa de una dama del lugar o por un benefactor ilustrado; allí se necesitaba un maestro público; de ese también estamos hablando. Público, porque atendía una demanda que provenía

del Estado, que en ese momento estaba apareciendo como una nueva forma de gobierno de la población. La educación bajo la forma escuela, desde entonces, fue una necesidad del Estado moderno, fue una condición sine qua non para administrar el nuevo orden social que emergía con la república y con la sociedad de mercado que presionaba para poder existir legalmente regulado desde el interior de las nuevas fronteras nacionales (Álvarez, 1995).

¿DESDE CUÁNDO ES EL MAESTRO UN PROFESIONAL?

La sola posibilidad de hacer esta pregunta ya está planteando que el oficio del maestro no siempre ha tenido un estatuto profesional. Si aceptamos que el maestro no siempre ha existido con los rasgos generales como lo conocemos hoy, esto es, empleado de la escuela, transmitiendo un saber específico, ocupado de niños y jóvenes, si aceptamos esto, tenemos que decir que durante mucho tiempo éste fue un asunto de funcionarios. Es decir, de personas que recibían un encargo de la sociedad, mediada por el Estado. Y mientras más fiel fuera a ese encargo, mejor maestro era. Claro, como ya dijimos, un encargo que tenía tensiones, a veces más católico, a veces más secular, a veces más autoridad, a veces más acompañante, a veces más creativo, a veces más restringido (Sáenz, *et al.*, 1997).

En todo caso, la mayoría del tiempo, por lo menos hasta mediados del siglo XX, el maestro fue un funcionario en el sentido más restrictivo de la palabra. Ejercía unas funciones, unas tareas que se le asignaban. No sólo asumía un encargo social en el que se le responsabilizaba del futuro de las nuevas generaciones y se le consideraba casi un misionero, sino que era vigilado y controlado para garantizar que hiciera lo que se había dispuesto en las instancias técnicas y políticas donde se decidía la educación que necesitaban, según ellas, la niñez y la juventud.

Este sujeto maestro fue más o menos invisible durante casi ciento cincuenta años. Era visible para el Estado que tenía que crear las normas que lo regularan. Y era visible para las Escuelas Normales, fue el invento con el cual se les fue modelando durante este tiempo. Pero no era visible para la sociedad. Era más bien un sujeto anónimo en el concierto de lo público. Tenía lazos obvios con su comunidad inmediata, con los padres de familia, con el cura, o a veces con el alcalde, y allí era reconocido y aceptado, pero estrictamente vigilado, observado y controlado por ellos. Por eso se decía que antes el maestro era importante; sí, tan importante que estaba en la mira de toda la sociedad, desde la más cercana a la escuela hasta las máximas instancias del control político que el Estado administraba. En ese sentido no era un sujeto público, en tanto que no actuaba por su





propia cuenta; no era un sujeto que jugara como tal en la configuración del mapa político, de la malla del poder. Esto sólo comenzó a suceder de manera muy incipiente en los años treinta, cuando algunos maestros decidieron asociarse para hacer algunas demandas laborales y algunas consideraciones sobre sus condiciones de vida personales. Poco a poco esta actitud demandante los fue haciendo visibles como sujetos políticos, y se volvieron más fuertes y más visibles como sindicato, después de los años cincuenta, en la medida en que la escuela se fue masificando, y el Estado fue ampliando la cobertura escolar y necesitando cada vez más maestros.

Las normas que lo regulaban estaban referidas a dos asuntos. De un lado, su comportamiento individual, su moral privada, y de otro, lo que sabía y lo que debía saber hacer. Una de las características del maestro durante este periodo es que su vida privada estaba al descubierto. Se le exigía desde las normas, y desde la mirada de toda la sociedad, que fuera un ejemplo de pulcritud y decencia: buenos modales, buen vestir, buen comportamiento, en todo sentido. La otra regulación provenía de los contenidos y los métodos de enseñanza. Los planes de estudio se establecieron hasta los años cincuenta de manera minuciosa, unidad por unidad, materia por materia, semana por semana. Allí estaban los contenidos en extenso definidos por los técnicos que el Estado designaba para ello. También se indicaba con detalle los métodos y los procedimientos didácticos que debía seguir para obtener los resultados que se le pedían.

La historia de cómo se definían los contenidos y los métodos es otra historia interesante, que da cuenta también de la historia política del país. La disputa de los diferentes grupos de interés por definir qué se enseñaba y qué no y cómo debía hacerse, llegaba a los más altos escenarios de la confrontación política. (Chervel, 1991; Goodson, 1995). Este asunto alcanzaba a ser

un problema de debate público. La historia de los planes de estudio y de los textos escolares de las diferentes ramas del saber está por escribirse. Basta poner como ejemplo la importancia que tuvo entre los años veinte y los años cincuenta del siglo pasado el asunto de la raza. La discusión política sobre quiénes éramos como pueblo y como nación se resolvía fundamentalmente en función de lo que debía enseñarse en la escuela. Y este asunto fue crucial para la vida de la nación, al punto que desempeñó un papel determinante en la reforma constitucional de 1936 y en los dramáticos sucesos de la vida política que desembocaron en la violencia bipartidista y en la dictadura de Rojas Pinilla. Una historia social de las ciencias y de los saberes escolares nos podría ilustrar muchísimo sobre los avatares de la nacionalidad colombiana.

En todo caso, durante este período el maestro no contaba para nada en relación con esta discusión. En ese sentido no era visible y no era un sujeto público. Él no era un sujeto de saber. Era un funcionario.

Cuando se le puso en contacto con la investigación y la producción de conocimiento, el maestro comenzó a ser un problema. Con la Escuela Normal Superior, el experimento fallido de los liberales y los intelectuales socialistas, que duró tan solo quince años, entre 1936 y 1951, se puso en evidencia que la escuela y la sociedad no estaban preparadas para lidiar con maestros deliberantes y constructores de saber. Algunos de los gestores de este proyecto debieron irse del país, y muchos otros se vincularon a la vida universitaria, renunciando a la idea de construir un proyecto político pedagógico que contara con los maestros (Herrera y Low, 1994)

Con la creación de las Universidades Pedagógicas, para señoritas en Bogotá y para varones en Tunja, durante el gobierno de Rojas Pinilla, el problema se complejizó y cambió de horizonte. Había que formar maes-

tros licenciados en estas universidades para atender la enseñanza especializada en las diferentes materias en las que se dividía el pensum de la secundaria. Los maestros de primaria debían seguirse formando en las normales que a partir de ese momento se multiplicaron por todo el país. Durante los años cincuenta y sobre todo los sesenta, se fundaron la mayoría de las normales rurales que hoy existen, al mismo tiempo que se estaban creando escuelas por todo el territorio nacional, como parte del nuevo modelo económico que inauguraba la era del desarrollo en Colombia. De igual manera, las políticas educativas se orientaron hacia la creación de colegios de secundaria, algunos de ellos técnicos, para lo cual se necesitaba un nuevo tipo de maestro formado en las Facultades de Educación, que también comenzaron a proliferar.

A partir de este momento lo que debían saber estos profesores (así se les llamaba, para distinguirlos de los maestros de escuela) eran Ciencias de la educación. La mirada cambió, el papel que el profesor debía desempeñar estaba relacionado con un área del conocimiento especializado: la biología, la química, la física, la matemática, las ciencias sociales, la mecánica, la educación física, el lenguaje, en fin, y para eso debía ir a la Facultad de Educación, a especializarse en una de esas ramas del saber. Muy pronto ese profesor y el maestro de escuela iban a ser controlados desde afuera de una nueva manera. El diseño instruccional que se puso a operar a través de los nuevos planes de estudio que trajo la tecnología educativa fue un invento muy sofisticado con el cual se quería garantizar que los maestros formaran a las nuevas generaciones de acuerdo con las exigencias del desarrollo. Allí se resolvió de una manera bastante instrumental el asunto de la pedagogía, pues al maestro se le entregaba empaquetado el contenido de una vez con el procedimiento detallado para que el niño o el joven accediera a él, sin su mediación (Martínez *et al.*, 1994).

Desde entonces la psicología educativa viene ayudando al Estado y a quienes desde la economía se han ocupado fervientemente de resolver el problema del capital humano que necesita el desarrollo, con la construcción de categorías metodológicas que garanticen que el maestro haga lo que tiene que hacer. Las teorías del aprendizaje, las teorías sobre los logros, los estándares o las competencias son intentos de regular y controlar el quehacer del maestro, antes que teorías sobre el conocimiento, sobre la pedagogía, o sobre la infancia (Martínez, 2004).

En el entre tanto, la mayoría de los maestros había accedido a la universidad. Entre los años setenta, ochenta y noventa del siglo XX, el grueso de los maestros se había titulado como licenciados y un importante número había accedido a los posgrados. La necesidad de regular las Escuelas Normales, para que se reformaran de acuerdo con las exigencias de la tecnocracia pedagógica, que llevó al Estado a crear las Normales Superiores, con dos años más de escolaridad para los estudiantes.

Esto fue posible, también, gracias a las luchas sindicales que, como ya se señaló, hicieron por primera vez visible al magisterio como un actor de la vida social y política del país. Desde los años setenta existe un Estatuto Docente que regula la vida laboral de su carrera profesional. Este Estatuto le creó una condición de funcionario calificado que merecía una regulación especial.

La vida de los maestros, ahora profesionales en una proporción importante, se tocó con la política, con los debates teóricos que en las universidades se daban sobre el destino del país y con la dinámica cultural que se jalonaba desde diferentes sectores de la intelectualidad y la dirigencia crítica nacional. Mientras los maestros eran instrumentalizados en el aula de clase y la escuela era objeto de reformas curriculares y administrativas, el magisterio estaba viviendo

la problemática de las comunidades y estudiando sobre las alternativas políticas que se debatían en medio de las restricciones institucionales que imponía una democracia limitada, una clase dirigente corrupta y una sociedad fragmentada por el narcotráfico, y las guerras irregulares que disputaban territorios sin respetar las culturas.

El siglo XXI se inauguró con aires de reformas. Parece que hay un consenso generalizado en torno a la necesidad de replantear a fondo el papel de la escuela y del maestro en la sociedad. El Estado logró reformar el Estatuto Docente para que a mediano plazo el maestro sea un profesional, pero no de la pedagogía (que nunca lo fue tampoco) sino de las ciencias, un científico que sabe enseñar. Lo que le exige este nuevo Estatuto es un título profesional cualquiera, con el cual puede vincularse a la docencia e ingresar en la carrera docente en el sector público oficial. En un plazo de un año debe acreditar que hizo un curso de pedagogía en una Facultad de Educación. Y ya. ¿Será éste el futuro de las Facultades de Educación? A la fecha no se ha escuchado un pronunciamiento público de dichas Facultades al respecto. Las Escuelas Normales Superiores seguirán formando los maestros para preescolar y básica primaria. Las diferencias persisten. ¿Que implicaciones tiene esto? Al respecto tampoco se ha escuchado pronunciamiento alguno.

Este hecho, por supuesto, suscita, de entrada, infinidad de preguntas. ¿Qué postura epistemológica se asume allí sobre la relación entre pedagogía y ciencias? ¿Cuál es la posición implícita o explícita sobre la enseñanza? ¿Qué papel se espera que juegue el maestro de cara a la sociedad educadora, a la escuela competitiva, a la sociedad del conocimiento, a los medios de comunicación y a la sociedad de control? (Álvarez, 2003).

Por ahora el sindicato prepara un proyecto de reforma de dicho Esta-

tuto Docente para recuperar la condición de profesional de la docencia. He aquí un asunto neurálgico para la discusión nacional sobre el futuro de la educación.

NO ES LO MISMO SER PROFESIONAL DE LA DOCENCIA QUE INTELLECTUAL DE LA DOCENCIA

Hoy ya no basta ser profesional. La crisis de las disciplinas y de las ciencias y los cambios en la sociedad posindustrial ya no permiten que los profesionales se formen para desempeñar rutinas. Hay un modo distinto de conocer hoy y de circular el conocimiento. Por esa razón se están transformando las universidades, las facultades profesionalizantes alrededor de una disciplina están moribundas. (Lyotard, 1987)

Hoy día los profesionales han tenido que aprender a olvidar lo que aprendieron en la Facultad. Los profesionales no se forman en la Facultad, sino en la práctica misma del quehacer social. El capitalismo actual requiere profesionales reciclables, versátiles, modulares, desechables. La flexibilización del trabajo es eso. Ya no se permanece mucho en un mismo oficio; se rota permanentemente por el mercado laboral en busca de oficios ligados cada vez más a los servicios y no a la producción. Para la producción no se necesitan profesionales, sino los nuevos trabajadores del tercer mundo que se acercan bastante a los esclavos. Los profesionales son los que aportan el valor agregado del conocimiento a las mercancías, pero por fuera de las estructuras tradicionales de la empresa que lo vinculaban para siempre en un oficio rutinario y estable.

Así como la sociedad posindustrial ha transformado el modo de ser profesional, se podría proponer como categoría alterna la de intelectual, para resistir, quizás, o para jugar de otra manera. Entonces, ¿qué sería ser intelectual hoy?



La primera condición del intelectual sería la capacidad de preguntarse por sí mismo. Podríamos decir, para el caso de la profesión docente, que hay un estatuto cuando el maestro llega a preguntarse por sí mismo. Y esta pregunta es posible hoy cuando sabemos que ya no hay un sujeto individual, consciente y razonante que explica la sociedad por fuera de ella misma.

La era de los nacionalismos está llegando a su fin; por tanto, la identidad nacional se desdibuja y con ella las ciencias sociales que habían sido creadas para dar cuenta de dichas identidades nacionales, del pasado nacional, de su delimitación territorial y de sus formas jurídicas. Las ciencias sociales habían nacido para justificar los nacionalismos, y para ello se había formado una elite intelectual y toda una parafernalia institucional que hoy se está quedando sin oficio. (Leal y Rey, 2000; Wallerstein, 1999).

Ya no hay científicos sociales sino defensores de derechos humanos, defensores de un sujeto universal, abstracto, sujeto de derechos que no tienen territorio. La ley otra vez se erige como el referente último con el cual se pretende igualar a la humanidad por la vía de los derechos. Estas nuevas prácticas están en medio de la sociedad de control (Deleuze, 1991), la sociedad virtual (Castells, 1997) y la multitud (Hardt y Negri, 2004).

Asistimos al desdibujamiento de las fronteras entre realidad y ficción, entre realidad y representación, entre arte y realidad, entre cine y realidad, entre medios de comunicación y realidad. El nuevo paradigma epistemológico que regula la producción científica supone que la realidad se construye y se reconstruye mediada por las máquinas cibernéticas.

El sujeto entonces ya no es razón por fuera de la realidad; ya no se puede salir de ella, no puede representarla, porque en el momento en que lo intenta la transforma. El mundo se

volvió conocimiento, comunicación, imagen, lenguaje, y eso es lo que produce valor, y eso es lo que produce y reproduce la sociedad.

Esta discusión está todavía vigente entre estructuralistas y posestructuralistas, entre modernos y posmodernos, entre las ciencias sociales y los estudios culturales y poscoloniales, y la pregunta por los maestros no puede hacerse por fuera de esa discusión.

Una corriente significativa que participa de este debate plantea que el modo de producir el conocimiento social hoy es una práctica que surge de los movimientos sociales mismos. Es en la práctica donde se produce el conocimiento social. Si la pregunta es por el papel de un sujeto social como el magisterio, esa respuesta no estaría por fuera de su quehacer social. Serían los maestros mismos, como actores y sujetos de esa pregunta, quienes podrían dar cuenta de la manera como ese modo de ser sujeto se va transformando, en tanto que es producido.

¿QUÉ ES PREGUNTARSE POR SÍ MISMO HOY?

Para el maestro, preguntarse por sí mismo es distinto a la pregunta por su saber (eso lo hizo antes la epistemología), por su condición laboral (eso lo hizo el sindicato), por el sujeto que aprende (eso lo hizo la psicología), por la escuela (eso lo hizo la sociología). El maestro nunca se hizo estas preguntas... pero ya es tarde.

El maestro como intelectual hoy, en su estatuto actual, es parte estratégica de ese modo de producirse y reproducirse la realidad. Durante un tiempo se intentó remplazarlo con la tecnología, pero ya no es posible porque en él hay una inteligencia que no producen las máquinas o el trabajo planificado y repetitivo: la capacidad de inventar, de crear, de transformar, y eso es lo que produce valor hoy, y eso es necesario para el capital. Por eso se ha vuelto a poner en el centro el tema de la formación de maestros, y se diseñan nuevas estrategias para tenerlo en cuenta y valorar su trabajo. Un trabajo así



tiene que ser versátil, móvil, como el capital actual, que es golondrina; hoy acá, mañana en cualquier lugar del mundo. No solamente estará en el mercado, sino que se ejercerá con la lógica del mercado (lo mismo que la escuela hoy: no es que la vayan a privatizar, sino que la ponen a operar con las lógicas del mercado en su dinámica interna). En la actualidad no hay una sociedad para la producción, sino para el producto (Deleuze, 1991); no es para disciplinar (sujetar a un espacio, a un territorio) sino para vender (todo es susceptible de ser leído en clave de *marketing*).

La pregunta del maestro por sí mismo como intelectual es la que le permite entender que se es sujeto producido, y entonces está en condiciones de perder el rostro y la identidad, y liberarse del peso de la responsabilidad de administrar la razón, la conciencia y obedecer a las prescripciones de la ciencia o de la ética o de la política o de la sociedad, que no son más que invenciones de la sociedad disciplinaria.

El nuevo estatuto implicaría ser sujeto colectivo y desarrollar allí la movilidad para mutar siempre, como condición del modo de ser sujeto liberado hoy. Mutar es ser activo, creativo, inventar siempre, sobre la base de la risa de sí mismo, de la supuesta identidad, de toda prescripción.

Pero eso es ser parte de la sociedad de control actual; es lo que quiere el neoliberalismo o la globalización capitalista... Sí, pero siempre se está en el sistema. Lo que sería triste es ser un cadáver sobreviviente de la sociedad disciplinaria buscando todavía ser sujetos razonantes y ahí se está fuera del sistema, pero muerto. Hay que estar en el sistema, pero hay que buscar el pliegue.

Siempre se está en el sistema, pero existen dos maneras distintas de estar: estar en él, o estar en su pliegue, obligarlo a plegarse, trabajar para que se pliegue y luego salir a buscar o crear otro, una vez que el sistema adopta el pliegue y lo vuelve liso.



¿POR QUÉ UN INSTITUTO DE PEDAGOGÍA?

Las búsquedas colectivas de los grupos de investigación que quieren fundar un Instituto Superior de Pedagogía son posiblemente parte de estos pliegues que se están creando en el sistema educativo colombiano.

Las facultades de ciencias de la educación no están en condiciones de responder a la pregunta por el maestro, porque fueron creadas para otra cosa, entre otras, para extrañarlo de la pedagogía. Fue allí donde la pedagogía se subordinó a las disciplinas, porque ellas explicaban el mundo y, si eso era posible, entonces había que enseñar a explicar el mundo.

Un Instituto podría ser un lugar para pensar colectivamente porque no tiene disciplinas, ni departamentos, no hay clasificaciones, ni taxonomías, no hay jerarquías, ni métodos para llegar a la verdad.

Sus miembros serían más o menos anónimos, grupos móviles de maestros que se preguntan por sí mismos, es decir, que dudan de sí mismos y pierden el rostro, de maestros que inventan, que crean. Pero a diferencia de los derechos humanos abstractos, los maestros demarcarían el territorio con olores, colores de piel, con la culinaria regional, con el lenguaje que transgrede el oficial desde los regionalismos lingüísticos, con las culturas emergentes que producen modos de ser niños o jóvenes particulares, con el dolor que produce la guerra que otros les están llevando, con los suicidios jóvenes y las viudas organizadas en cooperativas, con las ganas de matar con la que juegan las pandillas y los niños bien de Nickelodeon. El drama de hoy no es para volver al orden disciplinario, sino para volvernos otra cosa, y huir del control del imperio que es un gran ojo que se deleita numerando a los sujetos en estadísticas que las pruebas estandarizadas, masivas, censales, quieren producir. Huir de la producción del sujeto de las competencias uniformadas de la ciudadanía moderna.

Eso implica marcar nuevos territorios, ya no nacionalizados y no cercados por la propiedad del capital o de los narcos, sino territorios múltiples, no idénticos, habitados por esos colores, olores y dolores que el maestro de hoy, de manera privilegiada, puede ayudar a producir desde la escuela y con las múltiples pedagogías que sólo esos lenguajes de la diferencia pueden entender. Las cantaoras o los guajiros, los parches de las ciudades o las mingas del macizo, o los carnavales, por lo general no se modernizaron —por fortuna—, y nunca creyeron en la individuación que quiso el capitalismo de la mano de la sociedad disciplinada. En las prácticas pedagógicas



de muchas escuelas y colegios se expresan y se mezclan estos modos tan distintos de ser sujetos; donde no hay autor, donde no hay burocracias, donde no hay conciencia que divide el trabajo manual del intelectual, en fin, donde no hay sujetos modernos, disciplinados.

La investigación pedagógica en un Instituto de Pedagogía sería la que deje ver esto y lo ponga en contacto con lo otro, con lo de los otros, que es siempre otra cosa, que no se parece. Y entonces la investigación renuncia a encontrar regularidades y, si las hay, en el encuentro las dispersa. En el encuentro se está a la expectativa a ver que pasa,

porque si se supiera, no valdría la pena la investigación, que aquí se está entendiendo también como un encuentro, por lo menos en alguno de los momentos del proceso de investigación. En el encuentro —aunque no sólo en él— hay una ocasión privilegiada para la experimentación. Eso sería experimentar, y sólo un Instituto con estas características podría hacerlo. Su función sería ayudar a poner en contacto, a mezclar, a producir híbridos, a ser nómada, a mutar, entonces, como en una nueva alquimia pedagógica.

Un Instituto, pues, es un escenario adecuado para el nuevo estatuto del maestro si le permite preguntar-

se por sí mismo, y le devuelve una imagen colectiva, múltiple, móvil y creadora, que es la de los grupos que investigan.

El Instituto no sería así una institución burocrática, sino el proyecto de cada grupo, que sólo se puede entender en el territorio específico, donde se producen las preguntas y las búsquedas colectivas, la investigación que se hace en el devenir mismo de las escuelas que huelen, saben y duelen a lo que huelen, saben y duelen sus gentes. Sólo si los grupos se sienten Instituto, el Instituto es posible. Y si es posible de esta manera, está contribuyendo a producir un nuevo Estatuto para el maestro de hoy.

BIBLIOGRAFÍA

ÁLVAREZ, ALEJANDRO. (1995). *...y la escuela se hizo necesaria*. Bogotá: Editorial Magisterio.

_____. (2003). *Los medios de comunicación y la sociedad educadora ¿Ya no es necesaria la escuela?* Bogotá: Grupo de Historia de las Prácticas Pedagógicas.

CASTELLS, MANUEL. (1997). *La era de la información*. 3 vol. México, siglo XXI.

CHERVEL, ANDRÉ. (1991). Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación. En: *Revista de Educación*, n°. 295, mayo-agosto. Historia del currículum (i). Ministerio de Educación y Ciencia, España.

DELEUZE, GILLES. (1991). Posdata sobre las sociedades de control. En: Christian Ferrer (comp.), *El lenguaje literario*, tomo 2. Montevideo: Ed. Nordan.

ECHVERRI, ALBERTO. (1984). *Proceso de constitución de la instrucción pública 1821-1848*. Medellín: Universidad de Antioquia.

GOODSON, IVOR F. Mayo-agosto de 1995. La construcción social del currículum. Posibilidades y ámbitos de investigación de la Historia del Currículum. En: *Revista de Educación*, n°. 295:7-37. Centro de

Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid.

HARDT, MICHAEL Y NEGRI, ANTONIO. (2004). *Multitud. Guerra y democracia en la era del Imperio*. Barcelona: Ed. Debate.

HERRERA, MARTHA Y LOW, CARLOS. (1994). *Los intelectuales y el despertar cultural del siglo. El caso de la Escuela Normal Superior: una historia reciente y olvidada*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

LEAL BUITRAGO, FRANCISCO Y REY, GERMÁN. (ed.) (2000). *Discurso y razón. Una historia de las ciencias sociales en Colombia*. Bogotá: Ediciones Uniandes, Facultad de Ciencias Sociales, Fundación Social, Tercer Mundo Editores.

LYOTARD, JEAN-FRANÇOIS (1987). *La condición postmoderna*. Madrid: Editorial Cátedra.

MARTÍNEZ BOOM, ALBERTO. (1986). *Escuela, maestro y métodos en Colombia. 1750-1820*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

_____. (2004). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva. Dos modos de*

modernización en América Latina. Bogotá: Anthropos. Convenio Andrés Bello.

_____. NOGUERA, CARLOS Y CASTRO, JORGE ORLANDO (1994). *Currículo y Modernización: Cuatro décadas de educación en Colombia*. Bogotá: Foro Nacional por Colombia. Tercer Milenio.

NOGUERA, CARLOS, ÁLVAREZ ALEJANDRO Y CASTRO JORGE ORLANDO CASTRO. (2000). *La ciudad como espacio educativo: Bogotá y Medellín en la primera mitad del siglo XX*. Bogotá: Arango Editores.

SÁENZ, JAVIER; SILDARRIAGA, ÓSCAR Y OSPINA, ARMANDO. (1997). *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946*. Medellín: Universidad de Antioquia, Foro Nacional por Colombia, Conciencias. 2 volúmenes.

WALLERSTEIN, IMMANUEL. (coord.) (1999). *Abrir las ciencias sociales: informe de la comisión Gulbenkian para la reestructuración de la ciencias sociales*, 4ª. ed. (pp.4-36). México: Siglo Veintiuno Editores, Centro de investigaciones interdisciplinarias en ciencias y humanidades.

ZULUAGA, OLGA LUCÍA. (1984). *El maestro y el saber pedagógico en Colombia*. Medellín.