

Emergencia del hombre en la formación de maestros y maestras en Colombia	Título
Arias Murillo, Francisco Antonio - Autor/a;	Autor(es)
En: Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud vol. 9 no. 2. (julio-diciembre 2011). Manizales : Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud CINDE- Universidad de Manizales, 2011.	En:
Manizales	Lugar
Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud alianza de la Universidad de Manizales y el CINDE	Editorial/Editor
2011	Fecha
	Colección
Formación de docentes; Genealogía; Maestros; Arqueología; Discursos; Poder; Sistema educativo; Colombia;	Temas
Artículo	Tipo de documento
* http://biblioteca.clacso.org.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20130711103438/ArtFranciscoAntonioArias.pdf	URL
Reconocimiento-No Comercial-Sin Derivadas CC BY-NC-ND http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/deed.es	Licencia

Segui buscando en la Red de Bibliotecas Virtuales de CLACSO

<http://biblioteca.clacso.edu.ar>

Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO)

Conselho Latino-americano de Ciências Sociais (CLACSO)

Latin American Council of Social Sciences (CLACSO)

www.clacso.edu.ar



Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales
Conselho Latino-americano de Ciências Sociais
Latin American Council of Social Sciences



Referencia para citar este artículo: Arias, F. A. (2011). Emergencia del hombre en la formación de maestros y maestras en Colombia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 2 (9), pp. 703 - 720.

Emergencia del hombre¹ en la formación de maestros y maestras en Colombia*

FRANCISCO ANTONIO ARIAS**

Actualmente Director de investigaciones de la Universitaria Agustiniiana - UNIAGUSTINIANA

Artículo recibido en julio 26 de 2010; artículo aceptado en noviembre 22 de 2010 (Eds.)

“Así como el hombre que actúa ata su vida a la razón y sus conceptos para no ser arrastrado y no perderse a sí mismo, así construye el investigador su cabaña muy cerca de la torre de la ciencia para poder trabajar en ella e incluso hallar protección bajo el baluarte existente”.

Friedrich Nietzsche

Resumen: En este artículo muestro la investigación realizada en perspectiva arqueológica y genealógica de Foucault. Ésta se propuso hacer visible la forma hombre emergente en los programas de formación de maestros y maestras en Colombia, particularmente en la Universidad Santo Tomás. Los archivos que la muestran proceden de la masa documental que como discursos a priori -filosóficos, sociales y humanos- la viabilizan, documentos institucionales que la sustentan, programas y textos por los que circula y se legitima como discurso formador en la segunda mitad del siglo XX. La descripción de los saberes que le dieron forma, condujo al análisis de las fuerzas contenientes que la posibilitaron; he aquí la obligatoria referencia al poder como dispositivo para producir una Ontología histórica del Presente.

Palabras clave: Arqueología-Genealogía, forma hombre emergente, discursos a priori, fuerzas contenientes, formación de maestros y maestras.

Emergência do homem na formação de mestres na Colômbia

Resumo: O artigo é mostra da pesquisa realizada na perspectiva arqueológica e genealógica de Michel Foucault. Ela se propôs fazer visível a forma home emergente nos programas de formação de mestres na Colômbia, particularmente na Universidade São Tomé. Os arquivos que a mostram provem da massa documental que como discursos a priori -filosóficos, sociais, humanos- a terem feito viável, documentos institucionais que a sustentam, programas e textos pelos que circula e legitima como discurso formador na segunda metade do século XX. A descrição dos saberes que lhe deram forma conduz a umas análises das forças continentes que a possibilitam; aqui está a obrigatória referência ao poder como dispositivo para produzir uma Ontologia histórica do Presente.

Palavras-chave: Arqueologia-Genealogia, forma home emergente, discursos a priori, forças continentes, formação de mestres.

1 El uso del concepto *hombre*, aplicado en la investigación que es fuente de este artículo, responde a las exigencias propias de la metodología empleada y del objeto de conocimiento que procura dilucidar. A este nivel se establece distinción entre hombre, en *su condición natural*, y hombre, en *su constitución humana*, como evidencia de su extrañamiento y/o superación que lo faculta para llegar a *ser otro*.

* Este artículo de investigación científica y tecnológica es una síntesis de la investigación denominada “La emergencia del hombre en la formación de maestros en Colombia: segunda mitad del siglo XX”, presentada por el autor para optar por el título de Doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Universidad de Manizales-Cinde, agosto de 2010. Apoyada por la Universidad Santo Tomás de Bogotá, con aprobación del señor Rector, Fray Eduardo González Gil. O. P., el día 13 de mayo de 2003. La investigación inició en febrero de 2004; se aprobó el proyecto en diciembre de 2005 y finalizó en diciembre de 2009; ahí se envió a jurados y se defendió el 13 de julio de 2010.

** Licenciado en Filosofía y Ciencias Religiosas de la Universidad Santo Tomás, Especialista en Gestión y Evaluación Curricular de la Universidad Externado de Colombia, Magister en Planeación Socioeconómica de la Universidad Santo Tomás, Doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales-Cinde. Correo electrónico: efarmu@gmail.com

Emergence of man in the formation of teachers in Colombia

Abstract: *The article shows the research made in Foucault's archaeological and genealogical perspective. Its purpose was making visible the emergencing Form Man in the Teachers' Formation Programs in Colombia, particularly in Saint Thomas University. The archives in what such a Form is registered came from the field of documentation, which is taken as: a body of a priori (philosophical, social and human) discourses that make it viable, institutional documents that uphold it, Programs and Textbooks, which work as a platform where the Form Man may circulate to and from and that give it legitimacy as forming discourse in the second half of 20th Century. The description of knowledges that gave form to it, led to the analysis of containing forces that made it possible. That's why it is required the reference to power, which is the dispositive (trigger) for producing a historical Ontology of the Present.*

Keywords: Archaeology-Genealogy, emergencing *Form Man*, *a priori* discourses, containing forces, Teachers' formation.

-1. Introducción. -2. Metodología. -3. Resultados. -4. A modo de Conclusión. - Lista de referencias.

1. Introducción

El hombre y su formación son temas estrechamente vinculados al campo intelectual y práctico de la educación, según lo muestran los discursos mediante los cuales ambos temas aparecen en distintos momentos de la historia de Occidente. El asunto que trataré aquí es el referente a la relación de las prácticas educativas y pedagógicas con la formación de maestros y maestras. La integración de los variados saberes que implica esta relación es hoy una de las características notables del discurso educativo, y con la que se abordan sus problemas: objetivos, metas, competencias, calidad, niveles, cobertura, costos, etc. Se le vincula, además, con asuntos como pertinencia, utilidad y fines, como se puede ver en los programas con los que se educa y forma a los integrantes de la sociedad, según las exigencias de funcionalidad para el desarrollo en el nuevo orden mundial, caracterizado por la globalización.

Este panorama produce las condiciones que se fijan desde las agencias educativas, como características o competencias que han de tener los y las enseñantes como agentes propiciadores del acto educativo; con ellas se construyen las categorías e indicadores con los que se mide la idoneidad de los maestros y maestras dentro del sistema educativo, y se realiza la estimativa de su eficiencia y eficacia como formadores y formadoras², dentro del Nuevo Mundo que se

presenta y que exige nuevas estrategias para entrar y estar a tono con él.

A la luz de los diagnósticos más recientes, se considera que el mayor problema de la idoneidad profesional de los maestros y maestras radica en la ausencia o falencia en la formación pedagógica de quienes enseñan las ciencias y los diversos saberes disciplinares en el sistema educativo, incluido el nivel superior³; de éstos se desprende la reforma de las entidades gubernamentales encargadas de fijar las directrices en torno a la formación docente para promover la emisión de políticas, cada vez más prescriptivas, que regulen y controlen el desempeño de esta función, pues de no llevarse a cabo tal cambio se torna muy difícil adecuar el sistema para que responda a los intereses gubernamentales de modernización del Estado, según el mencionado orden global.

El avance que supone la función que hoy vienen asumiendo los organismos encargados de este hecho en la perspectiva de la reforma educativa en Colombia -el sistema legislativo como formulador de la ley, el gobierno como su ejecutor y el Ministerio de Educación Nacional como su gestor-, se convierte más bien en un factor que invisibiliza u oculta al hombre como si se confirmara el anuncio de Foucault, fundado en el pensamiento de Nietzsche, respecto a que estamos cerca de su desaparición⁴.

El hombre ha sido problema para la reflexión filosófica moderna; es un *fenómeno* que hay que

2 Diagnóstico que realiza Díaz (2000). Su informe deja claro que la vieja discusión sigue siendo vigente para entender el papel de los maestros y maestras dentro de la sociedad global y mundializada.

3 Díaz, (2000, pp. 11-17). Además, Icfes (1970).

4 Foucault, (2003, pp. 373-375).

aprender y aprehender. Como realidad delimitada, desde la modernidad misma hacen aparición algunas *formas* hombre que es posible reconocer, en su procura por aclarar -u ocultar- su lugar en cuanto sujeto-objeto respecto del conocimiento de la realidad y *su realidad*⁵. Bajo esta perspectiva cabe la convicción de Schopenhauer (2003):

Aquello que conoce todo y que no es conocido por nadie es el sujeto. Por tanto, él es el portador del mundo, la condición universal, siempre presupuesta, de todo lo que se manifiesta, de todo objeto; porque sólo para el sujeto está lo que siempre existe. Cada uno se encuentra a sí mismo como este sujeto, sin embargo, sólo en tanto que conoce, no en tanto que es objeto del conocimiento. Pero objeto es ya su cuerpo, al cual por eso nosotros, desde este punto de vista, llamamos representación (p. IX).

El descubrimiento de las formas hombre que aparecen o emergen, fundadas en los presupuestos que de éste se fueron elaborando en la modernidad occidental, en programas de formación de maestros y maestras en Colombia durante la segunda mitad del Siglo XX, se constituye en eje articulador de esta investigación, particularmente localizada en la Universidad Santo Tomás. Parte de diversas fuentes que se preguntan sobre el hombre en su condición, en su constitución, en su ser y en su existir. El hombre, en cuanto sujeto de la racionalidad moderna, se propuso como en sí por el cual y en el cual el mundo existe. Por él y para él tiene sentido el mundo. Que el mundo sea voluntad, en cuanto propiedad creadora del sujeto, es la condición de su existencia, su objetivación y concreción histórica, su representación. Esta voluntad constituyente somete la realidad a un telos en cuyo cumplimiento está la posibilidad de devenir otra, de mudar, de cambiar; sin embargo, ha de continuar siendo siempre lo mismo.

El hombre es parte del mundo; como voluntad objetivada⁶, como objeto de conocimiento. Para conocer-se, para saber-se, es necesario tomar

distancia, *aparecer-se, emerger como problema*; para su aprehensión y dominio hubo de representar-se como espíritu trascendentalizado: *sujeto*. *Ser sujeto* es estar afuera, pues sólo desde el afuera se consigue objetivar y constituir el mundo, crearlo. Entra el hombre, en cuanto problema, al dominio del sujeto; queda atrapado, ensombrecido y cada vez más será, para sí, un extraño. Los estudios sobre el hombre son evidencia de la primacía del sujeto; muestran cómo alienarlo, someterlo y amarrarlo a la historia, a lo eventual, a lo discontinuo, a lo cambiante, hasta enajenar-lo y perder-lo.

El hombre como problema es abordado por saberes como el filosófico, el antropológico, el psicoanalítico, el psicológico, el económico y el sociológico -entre otros-, que dan piso a la modernidad; ha ingresado y ha sido asumido en los discursos de la educación y es estudiado por ella, desde diferentes niveles de problematización, para hallarle alguna solución dentro de sus condiciones espacio-temporales; en este sentido la educación lo interviene con el propósito de hacerlo funcional, adaptable, de profesión. Frente a esta posibilidad de aprehender al hombre en sus discursos y ejercer dominio sobre él por el acto educativo, cabe preguntarse: ¿de qué modo emerge éste en los programas de formación de maestros y maestras en Colombia, particularmente en la Universidad Santo Tomás?

La formación de maestros y maestras ha sido tema importante en la segunda mitad del siglo XX⁷, pues la sociedad encuentra en la educación, especialmente en la escolar⁸, el “dispositivo” apropiado para poner a los individuos en condiciones positivas de vida, en el nivel interno y externo de las sociedades; en ello se hace manifiesta la necesidad de modificar las condiciones naturales de existencia del hombre por otras más civilizadas. No obstante su importancia, el tema no ha sido lo suficientemente atendido en Colombia; de ser tomado en serio, el sistema gubernamental tendría en el maestro y/o maestra el dispositivo más eficaz de control social.

Este objetivo funcional hace *necesario* formar a quienes han de asumir esta tarea como sus

5 Foucault, (2003, capítulo X: pp-334-375).

6 En este sentido podría entenderse lo que plantea Schopenhauer (2003, p. 21), cuando afirma que: “Todo lo que constituye parte del mundo tiene forzosamente y por condición un sujeto y no existe más que por el sujeto”. Ello se complementa con la idea kantiana que afirma al sujeto como “Yo es otro” y con la proposición aristotélica de los *accidentes como posibilidad en los constitutivos del ser*, esto es, en sus formas de aparición.

7 Debesse & Mialaret (1980 y 1982). cf. *Revista Colombiana de Educación*, N° 26, p. 127, y Díaz, (2000).

8 *Revista Colombiana de Educación*, N° 26, p. 127.

9 Como lo afirma Álvarez (2003, p. 128).

agentes, por lo que vale preguntar: ¿qué constituye su formación?, ¿cómo se explica su formación disciplinar?, ¿a través de qué medios o estrategias se ha logrado su enseñanza?, ¿cómo saber y dar cuenta de su idoneidad?; estas preguntas justifican que el maestro o maestra esté presente en los campos de discusión sobre su educación¹⁰ y pedagogía. Se ha esperado de los maestros y maestras que contribuyan, con su trabajo pedagógico, a transformar al hombre y a hacer posible en él la emergencia de una segunda naturaleza¹¹; al parecer este cometido en Colombia no se ha cumplido cabalmente; todavía el hombre no se ha asumido como problema y mantiene básicamente su carácter problemático. Bajo esta perspectiva el gobierno colombiano propone sus reformas en el campo formativo de los maestros y maestras, haciendo que ellos y ellas modifiquen sus formas de aprender y de enseñar, lo que se propone realizar a través de una fuerte intervención y regulación de los programas de formación, haciéndolos más prescriptivos y mejorando sus mecanismos de control, en términos de eficiencia y eficacia, en los finales del siglo XX¹².

Es claro que viene haciendo presencia:

(...) una nueva modalidad de poder político, “un modo específico de sujeción” que tiene como modelo el espacio carcelario (cuya idealización sería el panóptico de J. Bentham) un poder que opta por ejercerse a través de la vigilancia (la ecuación de Bentham: ver-sin-ser-visto) y la disciplina, en sustitución del castigo bajo la forma del suplicio propia del poder del Ancien Régime (...) Para Foucault, es esta nueva modalidad de dispositivo político la que ha dado nacimiento al hombre como objeto de saber “científico” (Morey, 1989, p. 68).

Para el caso colombiano, podría decirse que aún se está en el campo de la resistencia, se

sigue mostrando al hombre en lugar de *velarlo* o desaparecerlo como lo harían las ciencias humanas: (...) a la voluntad de saber que guía la aventura moderna de los discursos antropológicos, Nietzsche le opone la forma de un pensamiento trágico: la sospecha de que, tal vez, el hombre no sea tanto eso que está por conocer cuanto algo que hay que (volver a) pensar (Morey, 1989, p. 92).

No se ve que hayamos entrado en la etapa del conocimiento del hombre en cuanto saber como para conducirlo al *olvido*, en el sentido de *superar su condición*¹³; se mantiene la memoria cada vez que se le nombra como ser problemático y por tanto paradójico. Al parecer, todavía carecemos de discurso propio. Nuestra práctica pedagógica se produce con base en un discurso que *llega de afuera*, no emerge de las condiciones propias del hombre colombiano, de sus vivencias, experiencias, angustias y luchas; pareciera no caber en este medio la sentencia nietzscheana de la *Muerte del hombre*, de su ser natural, para que le perviva una realidad -humana- que lo disuelve. Este impulso *nietzscheano* parece tener como objetivo “*conservar al hombre*”, el que pervive entre nosotros, en contraposición a su aniquilamiento o disolución manifiesto por la modernidad fundada en la historia como tradición¹⁴.

Para que el hombre pueda alcanzar una segunda naturaleza debe emprender, de preferencia mediante la educación, la tarea de *crear* y hacer *emerger* en hombres y mujeres una nueva realidad. Pico de la Mirándola dice en su Discurso sobre la Dignidad del Hombre:

Tú marcarás tu naturaleza según la libertad que te entregué, pues no estás sometido a cauce angosto alguno. Te puse en medio del mundo para que miraras placenteramente a tu alrededor, contemplando lo que hay en él. No te hice celeste ni terrestre, ni mortal ni inmortal. Tú mismo te has de forjar la forma que prefieras para ti, pues eres el árbitro de tu honor, su modelador y diseñador. Con tu decisión puedes rebajarte hasta igualarte con los brutos, y puedes levantarte hasta las cosas divinas¹⁵.

10 Debesse & Mialaret (1980, pp. 83-120).

11 La pretendida *segunda naturaleza* persigue al hombre todo el trayecto que ha sido y ha demarcado el pensar de la modernidad. Se la ha identificado con el perfeccionamiento y superación de la condición natural, para lo cual el hombre ha de negarse y *sufrir* su propia transformación; desde entonces la educación es una especie de *tutor*, un *correctivo*, una *ortopedia* para la formación del carácter, el dispositivo por excelencia (Cf. Kant, 2003a).

12 Son las lecturas que se puede hacer de los intentos del gobierno colombiano por incursionar e implementar políticas tendientes a la modernización del Estado (Cf. Ley 30, Ley 115 y Decreto 0272, de la última década del siglo XX).

13 Arendt (1993).

14 Nietzsche (1949, pp. 85-170).

15 Bedout (1994, pp. 156-157).

2. Metodología

En esta investigación busqué documentar y describir las posibles *formas hombre* que “aparecen” en los programas de formación de maestros y maestras ofrecidos por la Universidad Santo Tomás. Es un trabajo de carácter arqueológico desde la perspectiva de Foucault (2000), asumido como “el método propio del análisis de las discursividades locales” (p. 24) para, desde ahí, analizar cómo se traducen estas discursividades en políticas, programas y contenidos que fijan las metas a ser alcanzadas en la formación de maestros y maestras que a su vez forman sujetos en Colombia; para ello se recurre a la genealogía entendida como, según Foucault (2000): “la táctica que, a partir de esas discursividades locales así descritas, pone en juego los saberes liberados del sometimiento que se desprenden de ellas” (p. 24).

Esta es una problemática central. El hombre en su condición situacional sería para Foucault (1970) “ese ‘más’ (...) que hay que revelar y hay que describir” (p. 81), lo cual sería necesario para asumir la tarea educativa y formativa en cada momento particular de la historia. Este parece ser el entender que la Universidad Santo Tomás busca explicitar en su Proyecto Educativo Institucional-PEI, que ha venido construyendo desde fines del siglo XX.

Mostrar y hacer visibles las características que constituyen la *enseñanza* sobre el hombre, las formas como éstas se hacen presentes, se instalan y se desarrollan en programas de formación de maestros y maestras en Colombia desde el modo como acontece en la Universidad Santo Tomás, puede ser un camino posible para contribuir a la re-configuración de este fenómeno, en su discusión y producción conceptual pedagógica.

Los referentes más importantes de la investigación se encuentran en el campo del saber filosófico, como *a-priori discursivo* más preocupado por la realidad y actualidad del fenómeno que por sus funciones, con lo que se justifican los usos de algunas producciones filosóficas como masa documental. Así mismo se asumen como masa documental partes de algunos discursos disciplinares: Antropología, Psicoanálisis, Psicología, Economía, Sociología y Educación. En este sentido, son pertinentes como dispositivo de problematización y funcionalidad en la

aplicación del enfoque metodológico arqueológico foucaultiano: hacer visible la realidad, descubrirla y mostrarla en lo que ella es, *sin intervenirla, sin intenciones de modificarla*.

Trabajé los documentos -masa documental- como insumo, como materia prima in-forme que, en cuanto tal, puede ser tratada de múltiples modos, usada de muchas maneras y con muy variados propósitos, para arrancarle su contenido, aquel/aquellos que está/están presente/presentes en ellos y que, en el modo (técnica) particular (objetivos) de ser utilizados, permite descubrir alguna de sus muchas modalidades o maneras de ser. En este sentido, usando la Arqueología como metodología, hice el trabajo de despejar en la masa documental los múltiples enunciados dispersos que aparecen en los variados discursos que se usan para referir al hombre; acto seguido, registré los enunciados hallados en su dispersión, los analicé para identificar en ellos las formas o modalidades enunciativas, usando como rejilla de especificación el saber discursivo y cognitivo procedente de la filosofía y algunos referidos a las llamadas Ciencias Humanas y Sociales para, finalmente, dejar al descubierto el “*monumento*” que fue posible esculpir, esto es **el archivo**, procedente de la masa documental descrita, que permitió que emergiera, que apareciera la *forma hombre* que se constituyó en objeto de trabajo para esta investigación.

Realicé el trabajo de “Hacer visible lo que sólo es invisible porque está demasiado en la superficie de las cosas” (Morey, 1983, p. 121), dado que lo inscribí, como dice Foucault (1970), “en ese campo en el que se manifiestan, se cruzan, se entrelazan y se especifican las cuestiones sobre el ser humano, la conciencia, el origen y el sujeto” (pp. 26-27), y se procura hacer plausible el supuesto de que *a un nuevo objeto un nuevo sujeto*¹⁶.

Con la misma herramienta arqueológica, procedí a descubrir, a describir y a analizar los enunciados sobre el hombre, a relacionar las formas o modalidades enunciativas y los discursos que sobre éste circulan en la masa documental compuesta por los programas de formación de maestros y maestras en Colombia, de manera particular en los programas ofrecidos por la Universidad Santo Tomás y en los textos-guía que

¹⁶ Santos (2003, pp. 39-107).

allí son usados para desarrollar la tarea educativa y formativa de maestros y maestras licenciados que se desempeñarán profesionalmente en los niveles medio y superior del sistema educativo colombiano, como se puede ver en los registros de archivo que produce para cada uno de estos componentes documentales.

Desde la descripción arqueológica se perfilan *consecuencias*, dado que el hombre, tal como aparece, se constituye en objeto de *saber*, conforma un discurso que *encarna* poder, al punto que se ha instalado en el sistema gubernamental y está presente en los Planes de Desarrollo, en las políticas de Estado, en el sistema educativo en todos sus niveles, y en la institución educativa -en este caso Universidad Santo Tomás-, y allí ejerce su mayor influencia operativa.

Lo anterior permite que el uso de la Arqueología como metodología sea más un dispositivo para reconocer la *génesis* del discurso (*forma hombre* que se posiciona) como ejercicio de poder (cf., Morey, 1983, pp. 226-228). Éste habla a través de los implicados en la actividad formativa de maestros y maestras (la institución formadora: en su Estatuto Orgánico, Proyecto Educativo, maestros y maestras formadores, directivos, programas de formación, textos guía para la formación, referentes teóricos para la formación; las directrices del Estado para la formación de maestros y maestras: Planes de Desarrollo, políticas gubernamentales para implementar la formación de maestros y maestras, leyes, decretos, resoluciones; organismos internacionales que en sus comunicados direccionan y posicionan el discurso sobre el hombre, investigadores e investigadoras del tema y problema de formación de maestros y maestras, etc.); allí se encuentran discursos y contra-discursos sobre el hombre que afirman o ponen en cuestión el poder que ejerce -por sus formas arraigadas- en la escuela y la sociedad, con el fin de sacarlo a la luz, de desenmascararlo.

Busqué las condiciones de su emergencia, no su verdad o razón, y el *contra-decir* como medio por el que se procura “mostrar la procedencia irracional y los procesos de racionalización retrospectiva que acaban por ofrecernos a la mirada nuestro presente como ‘natural’” (Morey, 1983, p. 238). A este nivel *la formación* aparece como el cultivo del hombre para hacerlo ser lo posible, crearlo en sus modos de existir, realizarlo en su libertad

y hacerlo consciente de su ámbito de necesidad; la cientificidad (humanística) de la formación riñe con el cultivo de sí, por lo que pretende hacer coincidir o concordar los objetivos de la educación con el hacer de sí mismo una obra de arte.

Por lo anterior, Foucault (1991) piensa que el humanismo se utiliza para abusar: “Lo que me irrita del humanismo es que es además el parapeto tras el que se refugia el pensamiento más reaccionario, el espacio en el que se asientan alianzas monstruosas e impensables” (p. 36). No obstante, dada la participación progresiva de las Ciencias Humanas al interior de la tarea educativa, Foucault entiende que éstas se van movilizandoy “van a desarrollarse ahora en un horizonte que ya no está cerrado o definido por el humanismo” (1991, p. 41).

Esta perspectiva de desprendimiento de las Ciencias Humanas evidencia el empezar a pensar de otro modo, el subvertir la sujeción al presente, para lo que se hace necesario interrogar al presente mismo preguntando, como dice Martiarena (1995), “¿qué somos hoy?, ¿qué es el presente?” (p. 17). El trabajo genealógico permitió mirar el presente “para de ahí iniciar una búsqueda en la formación misma de su orden a través de las minucias de los acontecimientos que lo fundaron” (p. 55).

Apoyado en la lectura que de Foucault hace Martiarena, la genealogía que aquí apliqué supuso el valor y racionalidad universal del hombre, por lo cual le interrogo. El discurso del hombre pierde su serenidad: “Aquí, la práctica discursiva es un escenario de luchas y controversias, de dominios y sumisiones. El sujeto ya no es un pliegue más (...). El sujeto mismo está inmerso en relaciones de poder” (Martiarena, p. 56). A este respecto Foucault (1980) propone:

Sería interesante intentar ver cómo se produce, a lo largo de la historia, la constitución de un sujeto que no está definitivamente dado, que no es aquello a partir de lo cual la verdad acontece en la historia, sino un sujeto que se constituye en el interior mismo de la historia y que la historia funde y refunde en cada instante. Hacia esta crítica radical del sujeto humano por la historia debemos tender (pp. 171-172).

Aquí traté de hacer historia de las interpretaciones sobre el hombre en los programas

de formación de maestros y maestras en la Universidad Santo Tomás, apropiándome de su sistema de reglas, pues como dice Foucault (1978), (...) la genealogía debe ser su historia: historia de las morales, de los ideales, de los conceptos metafísicos, historia del concepto de libertad o de la vida ascética como emergencia de interpretaciones diferentes. Se trata de hacerlas aparecer como acontecimientos en el teatro de los métodos (pp. 41-42).

Por eso no se trató de crear nada nuevo en el sentido de un ideal en torno del hombre, sino de sacar a la luz o desenmascarar, como diría Nietzsche, la realidad del hombre, tal como es asumido en los programas de formación de maestros y maestras en la Universidad Santo Tomás, en un intento por responder a la pregunta acerca de *¿quiénes somos?*, en un intento por dar razón de nuestro presente con un nuevo enfoque de problematización.

3. Resultados

En términos del trabajo arqueológico, la investigación produjo los siguientes archivos en los que registro los enunciados y modalidades enunciativas, según las rejillas de especificación que elegí sobre el “objeto hombre”¹⁷:

1. Un archivo de referenciación teórica que evidencia extrañamiento del hombre en algunos discursos de la modernidad: los asumo como *a priori* discursivo del fenómeno, con los que inicio un cuestionamiento a los presupuestos universalistas que impiden ver al hombre como *objeto* de saber y conocer, inscrito en una serie de condicionamientos espacio-temporales existenciales que hacen de éste una realidad histórica y no sólo un *ser* para ser pensado metafísicamente como semejanza, en su especificidad ontológica.

Construí este archivo tomando algunas referencias filosóficas que aluden principalmente a posiciones de Kant, Hegel, Schopenhauer, Nietzsche y Heidegger. Asimismo me basé en discursos disciplinares tomados de la antropología, del psicoanálisis, de la psicología, de la economía, de la sociología y de la educación, todos ellos ampliamente desarrollados en el informe de investigación. Sin embargo, como muestra del

procedimiento seguido en la construcción de este archivo, aquí presento una síntesis del trayecto trabajado a nivel arqueológico en Kant.

Para este filósofo, el hombre es un fenómeno condicionado por el espacio-tiempo (intuiciones puras), *sine qua non* de su aparecer (facultad) sensible -de ello se vale el entendimiento como categorías-, y la razón completa estas facultades en su forma *eidética*. El hombre sería un fenómeno en el que se conjugan intuición, entendimiento y razón, tres facultades diferenciables pero confluentes en él, que “son los principios orientadores del saber y de la vida del hombre” (Kant, 2003, p. XVIII)¹⁸. En este sentido: “Las Ideas tienen únicamente un uso regulativo” (Kant, 2003, p. XIX)¹⁹. Bajo este planteamiento, el hombre es un ser sometido a la Ley moral y ésta regula su acción: “Obra sólo según una máxima tal que puedas querer al mismo tiempo que se torne ley universal” (Kant, 2003b, p. 43); hay aquí una negatividad en la forma que adquiere la libertad, pues la Ley moral exige la renuncia a la subjetividad -individualidad- en beneficio del sujeto -social- como totalidad. Esta es la base de la moral social que se ha heredado de la modernidad, en la que se “sacrifica al sujeto individual en favor del social”; podría decirse que aquí se funda la crítica de Foucault (1990) a la constitución del sujeto moderno: “El ‘Conócete a ti mismo’ ha oscurecido al ‘Preocúpate de ti mismo’, porque nuestra moralidad insiste en que lo que se debe rechazar es el sujeto” (p. 54), esto en cuanto que “Somos herederos de una moral social que busca las reglas de la conducta aceptable en las relaciones con los demás” (Foucault, 1990, p. 54).

Para Kant el hombre es realidad natural (problema) sólo superable en el ejercicio de la razón y la voluntad; de algún modo, es realidad incompleta, inacabada, imperfecta pero perfectible por su desarrollo moral²⁰, para lo cual se ha de operar la renuncia a *sí mismo* para reconocerse en *el otro*; pasar de lo personal-particular a lo universal es un acontecimiento que favorece la *emergencia de una segunda naturaleza*²¹, la que sería *propiamente naturaleza humana*.

17 Aplicado con base en Foucault, (1970, pp. 68-69).

18 Francisco Larroyo: Estudio introductorio.

19 Francisco Larroyo: Estudio introductorio.

20 Así lo afirma Kant, (2003a, p. 86), “Sólo por la virtud puede devenir moralmente bueno”.

21 A este respecto dice Kant, (2003a, p. 32), “tras la educación está el gran secreto de la perfección de la naturaleza humana”.

En Kant el hombre es objeto de conocimiento sólo con el fin de hacer de él algo distinto: un *humano*. Desde su afuera se constituye en objeto particular de saber, objeto de discurso interno, aprehensible y de dominio por las facultades que le posibilitan llegar a *ser otro*; en este sentido, se produce una franca renuncia a la subjetividad como interioridad individual para catapultar un sujeto externo, fuera de sí mismo pero conservando su esencia. Podría decirse que este es el carácter propio de lo humano en la modernidad: tarea, quehacer, objetivo, meta, constructo posible para el hombre; cuando esto se ha producido a satisfacción se puede comunicar y enseñar, lo cual es tarea fundamentalmente de la educación como moral; de este modo, en Kant (2003b)

Sólo un ser racional posee la facultad de obrar por la representación de las leyes, esto es, por principios; posee una voluntad. Como para derivar las acciones de las leyes se exige razón, resulta que la voluntad no es otra cosa que razón práctica (p. 36).

Aquí se funda el imperativo práctico kantiano (2003b): “obra de tal modo que uses la humanidad, tanto en tu persona como en la persona de cualquier otro, siempre como un fin al mismo tiempo y nunca solamente como medio” (p. 49). Construye al hombre en su ser natural para hacer de él una realidad *nueva*; en este sentido, el hombre no es una realidad que se da a sí misma sino que le llega de fuera, resultado del ejercicio autónomo de una voluntad que se reconoce sólo en el cumplimiento de la Ley moral bajo el principio del *deber*; a este nivel afirma que “un ser racional debe considerarse como *inteligencia* (...) y como perteneciente, no al mundo sensible, sino al inteligible” (Kant, 2003b, p. 66), con lo cual entiende la necesidad de superar el estado imperfecto de su naturaleza, a lo que ha de contribuir de modo muy significativo el proceso educativo del hombre, ejecutado por maestros y maestras a través de un proceso pedagógico como mediación.

2. Un archivo en el que registré, igualmente, los enunciados y formas enunciativas según las rejillas de especificación elegidas, procedente de la masa de documentos oficiales de la Universidad Santo Tomás, los programas analíticos con los que presta el servicio de formación de maestros y maestras, y los textos-guía que ha producido para desarrollar su actividad académica avalados por el Ministerio de Educación Nacional – MEN, por los

que circulan variados discursos sobre el hombre, hasta posicionar uno en particular, que puede ser descubierto por el régimen de verdad al que se ha suscrito y que se evidencia en este archivo.

El archivo muestra lo que la Universidad, en su práctica, se propone saber y comunicar sobre el hombre, fundada en el régimen de verdad que sustenta la revelación cristiana: “la creencia y la afirmación de que en Jesús, Dios revela al Padre y al hombre, en la concepción desconcertante de un Dios Amor, fundamento de toda igualdad y fraternidad entre los hombres” (Usta, 1989, p. 72); con base en este régimen de verdad, el hombre es concebido como “pecador pero redimido y capaz de un orden radicalmente nuevo” (Usta, 1989, p. 72), aquel que propende porque “los valores de la justicia y el amor prevalezcan sobre el egoísmo y la muerte” (Usta, 1989, p. 72).

Este proceso problemático de transformación (*metanoia*) del hombre tiene como paradigma significativo la humanidad de Jesús como posibilidad de realización histórica; a Jesús de Nazaret se le hace aparecer y se le promueve como el *prototipo* de humano a ser alcanzado y como el referente a ser tenido en cuenta para “volver a pensar el hombre”, esta vez, en la “constitución de una filosofía latinoamericana que muestre la singularidad del proceso histórico-cultural de América Latina, la historicidad y humanidad del hombre latinoamericano” (Usta, 1989, p. 44) en su realidad concreta.

La orientación cristiana y latinoamericana del filosofar y educar de la Usta tiene un marcado acento en las problemáticas y problematizaciones históricas que muestran o velan esta realidad (Usta, 1998, pp. 29-33); procura visibilizar las diversas formas de dependencia sociocultural que han influido en la conformación del hombre latinoamericano y colombiano, sus problemas en cuanto al conocimiento y constitución de *su* identidad, la conformación de *su* realidad, personal y colectiva, lo que, al parecer, le hace bastante proclive a mimetizarse, obstaculizando significativamente sus procesos de *sustantividad*²².

22 Este es un concepto propuesto y desarrollado por Zubiri, (1986, pp. 19-102), con el fin de sustituir el ya poco significativo, por lo confuso, de *sustancia*, haciendo énfasis en el carácter propio del hombre que consiste en “hacerse” siendo *el* mismo (en su ser ontológico) pero no *lo* mismo (en su existir). Complementa esta perspectiva en los campos educativo y pedagógico Niño (1998, capítulos 1 y 2).

La búsqueda y creación de un pensamiento propio es la fuerza que orienta la formación de docentes-profesionales, aquellos que se constituyen y emergen en las prácticas de lucha por la vida y la existencia significativas; con este propósito, la Usta (1989) define su actuar comprometido en “propiciar una auténtica unidad ideológica para el robustecimiento de las instituciones democráticas y la prevalencia de la moral, a la luz de los postulados de Santo Tomás de Aquino” (p. 44). Con este referente, entiende al hombre como ser humano:

(...) construido en el diálogo crítico entre la razón y la fe, que afirma la dignidad de la persona, fundada en la semejanza con Dios, la necesidad del desarrollo armónico de todas sus potencialidades, al tiempo que enfatiza su dependencia del Creador y su vocación trascendente y social (Usta, 2004, p. 11).

En el decir de Herrera y Salazar (1989), “La valía de Tomás radica (...) en su honestidad, rigor, responsabilidad y compromiso para con la realidad de su tiempo” (p. 3); dentro de esta dinámica afirman que la Usta procura “mantener vivo el espíritu tomista, entendido como una búsqueda permanente de la construcción de la verdad. Verdad siempre huidiza y escurridiza que no se deja agotar (...), jamás terminada y finiquitada” (Herrera & Salazar, 1989, p. 13).

En otro documento, Zabalza (1990) recoge estas intencionalidades al comentar las finalidades constituyentes de la Universidad (cf., p. 15); a esto parece contribuir de modo significativo el enfoque de la filosofía personalista de Emmanuel Mounier, en calidad de neo-tomista, que se puede ver circulando en la expresión de la misión estratégica para la década 1997-2006 (Usta, 1998, pp. 34-40): de ella se vale para *dar forma* al hombre con el que ella se siente histórica y situacionalmente comprometida. No obstante, Zabalza (1990) entiende que “el alguien que mira es un sujeto personal con larga historia, con más de cuatrocientos años de vida universitaria” (p. 14).

La parte del archivo producido con base en los programas y textos-guía usados para la formación de maestros y maestras es la más extensa. A partir de 1971, con la reforma académica fruto de “los cambios operados en la vida universitaria del país, en la transformación de la cultura y las ciencias, y en particular lo exigido por los Decretos 080 y

2799 de 1974” (Usta, 1990, p. 19), los programas son producidos pensando en el proyecto de Educación a Distancia (Cf., Arias, 2007, archivo de programas Usta, folios 779-923 y 1027-1051)²³. A partir de aquí los programas son, a su vez, el apoyo esquemático para la producción de los textos-guía publicados por la Editorial de la Universidad.

Dada su extensión, también aquí sólo se puede ofrecer un breve resumen de uno de los textos-guía como muestra del archivo producido:

Los textos-guía son una muestra de la perspectiva filosófica de corte personalista que funda el trabajo académico en la responsabilidad permanente del sujeto consigo mismo y con los otros en su entorno social; por esto, se entiende que la educación se moviliza y adecúa a las condiciones específicas que le corresponde vivir al hombre de una época y en un lugar determinado. Bajo estas condiciones, la educación no puede ser más que una mediación al servicio del hombre para posibilitar la práctica conducente a producir los cambios necesarios que faciliten su realización y mejoren sus condiciones de vida en términos de su existencia.

El discurso filosófico grecorromano, según el programa y texto de la Usta, parte de la constatación de que “la problemática se centra en el hombre y en su comportamiento” (Sanz & González, 1996, p. 16). De este modo Zea (1972) lo afirma como “ente histórico; es decir, un ente cuya esencia es el cambio (...) situado en una determinada circunstancia” (en Sanz & González, 1996, p. 21). Lo anterior hace decir a Zea que: “saber el hombre que no puede atenerse a soluciones ajenas, sino que en cada época y en cada lugar tiene que buscar soluciones propias, ha dado lugar a que se hable de la posibilidad de una filosofía americana” (Sanz & González, 1996, p. 23).

Emerge un saber sobre el hombre: contextual, eventual, transitorio, sujeto a los condicionamientos de la historia local, regional, nacional, continental, internacional y mundial; de este modo:

(...) aparece un nuevo principio transformador de toda la realidad: el espíritu de libertad. La concepción oriental del alma sombría y profunda deja paso al espíritu como conciencia

23 Archivo particular conformado por y para uso del investigador.

del mismo sujeto humano y de su independencia con respecto al mundo exterior. La libertad resultante de esta corriente explica el surgimiento de una nueva cosmovisión, manifiesta no sólo en la filosofía, sino en la ciencia, en el arte, en la política. (Sanz & González, 1996, pp. 28-29).

Bebiendo de la tradición griega, el hombre latinoamericano se descubre urgido de liberación; esta desmitificación genera “la búsqueda de un ideal moral que descubra el camino de la felicidad” (Sanz & González, 1996, pp. 33-34); es un período de discurso ético que procura “la imperturbabilidad individual frente al mundo exterior” (Sanz & González, 1996, p. 34); de ahí la sentencia de Protágoras: “El hombre es la medida de todas las cosas” (Sanz & González, 1996, p. 66) y el convencimiento de Sócrates del “‘conócete a ti mismo’ [como] camino para alcanzar la virtud que hace al hombre feliz” (Sanz & González, 1996, p. 68), esto es, la verdad, que radica al interior del hombre y la descubre “como si éste mismo, con sus propias respuestas, la diese a luz dentro de su propio ser” (Sanz & González, 1996, p. 70).

Interpretando a su maestro, Platón va a afirmar que “la felicidad suprema del hombre será la contemplación libre de las Ideas, para lo cual se necesita liberar el alma de los apegos materiales que le impiden elevarse a la contemplación de las mismas; lo cual exige virtud, purificación, ascetismo” (Sanz & González, 1996, pp. 95-96). Ya en la perspectiva hilemórfica Aristotélica, el hombre es materia -“sustrato o constitutivo general de una sustancia corpórea, aquello de que algo está hecho” (Sanz & González, 1996, p. 146)- y forma -“lo que hace que la materia tenga un modo especial de ser, que algo sea lo que es” (Sanz & González, 1996, p. 146)-; el alma va a ser considerada por Aristóteles como “la forma sustancial del cuerpo. Constituye con el cuerpo una sola sustancia: el hombre” (Sanz & González, 1996, p. 148).

Un giro muy significativo va a sufrir esta manera de concebir al hombre, en el momento en que la participación política de los griegos, como co-responsables del gobierno de la polis, fue erradicada por el dominio del Imperio Romano; desde ese momento se desarrollan las técnicas para el cultivo de la vida personal, en procura de “una vida feliz al hombre solitario (...) la imperturbabilidad

interior frente al mundo externo (ataraxia)” (Sanz & González, 1996, pp. 203-204), al punto que Séneca anuncia “la fraternidad universal del género humano, la igualdad de todos los hombres, su dignidad (‘Homo res sacra homini’) y la necesidad del amor al prójimo” (Sanz & González, 1996, p. 208). Epicteto establece que: “el bien y el mal existen en nosotros mismos, no fuera. La libertad está en el interior de cada hombre, en el dominio de sí mismo, en no depender de lo exterior” (Sanz & González, 1996, p. 208); y Marco Aurelio sigue el camino de “la independencia del mundo exterior, la obligación de hacer el bien, la solidaridad con todos los hombres y con el universo y la preparación para la muerte que nos abre a la verdadera vida” (Sanz & González, 1996, p. 209).

Del mismo modo como fue tratado este texto, se trabajaron todos los textos-guía documentales correspondientes al componente filosófico, tanto del nivel histórico como del sistemático, así como del componente psicopedagógico, teniendo en cuenta que son los dos componentes comunes a todos los programas de licenciaturas en la Usta, exceptuando el componente de especialización que hace referencia al campo disciplinar de la formación profesional.

3. Del proceder arqueológico se dio el paso a la Genealogía: si bien la Arqueología es una herramienta que posibilita identificar y registrar los enunciados dispersos por la variedad de saberes que refieren al hombre, así como establecer las posibles regularidades que constituyen sus formas enunciativas y producir un análisis descriptivo que visibiliza la posible conformación de un discurso particular sobre dicho objeto, la Genealogía es la herramienta que permite reconocer los acontecimientos, las múltiples fuerzas que viabilizan, posicionan, norman y legitiman dicho discurso hasta hacer de él un campo disciplinar, con un régimen de verdad que responde a condiciones particulares, en un momento y lugar determinados. Con esta manera de proceder, la Genealogía permite historiar el presente y responder al *quiénes somos*, descubrir lo que ha hecho que seamos quienes somos y, de este modo, abrir la posibilidad de pensar (nos) de otro modo.

Las modalidades enunciativas que evidenció en el trabajo arqueológico, muestran un objeto (hombre) extrañado, por cuanto se lo *encubre* al objetivarlo; es decir, al circunscribirlo en unos

discursos disciplinares se lo formaliza, se lo abstrae y se lo conforma como una realidad otra²⁴. En este sentido vemos que pierde su “condición natural” y entra en un campo en el que es posible hacerse-le, constituirse-lo, modificarse-le, transformarse-le, darse-le la forma que se considere apropiada, acorde con las exigencias sociales, políticas, económicas y culturales del momento.

En esta dinámica constituyente del objeto, la forma hombre evidencia cambio, ajuste y adaptación, lo que hace de éste una forma en movimiento, eventual, transitoria, de relevo; su situacionalidad particular la distingue de una concepción universalizante a la que debe responder mediada por orientaciones de orden ideológico, político o religioso. En razón de lo anterior, es posible historiar un *ejercicio de poder que hace ser o que posibilita ser*. En cualquiera de sus formas, la realidad hombre ya no es la misma; no es el mismo, como presume la modernidad.

De este modo aparecen fuerzas enfrentadas, distintas, contradictorias, opuestas y en conflicto, que en sus cruces propician la emergencia de un acontecimiento, esto es, un hecho único que marca el inicio de un cambio de época, una *revolución* que reclama una nueva forma de pensar. Es por esto que el genealogista se obliga a tomar distancia: “lucha contra la profundidad, la finalidad y la interioridad (...) desconfía de las identidades en la historia” (Dreyfus & Rabinow, 2001, p. 136) y renuncia a los esencialismos que proclaman unidad como verdad, en el entender de Nietzsche²⁵.

Al hombre se le encubre a través de discursos disciplinarios, científicos e identitarios, proyectos de desarrollo, fines u objetivos a ser logrados. Puede corroborarse en la presentación de los programas que acompañan la formación de maestros y maestras en Colombia: justificación del programa educativo en función del conocimiento científico y/o disciplinar, la sociedad a la que ha de servir en términos del desarrollo político, económico, social, cultural, objetivos y/o logros a ser alcanzados, competencias que garantizan su formación profesional y competitividad a la que habrá de responder en el concierto de la mundialización y de la globalización.

Historiar estas interpretaciones implicó narrar sus maldades, mostrar sus interpretaciones impuestas violentamente, las intenciones viciosas y los relatos grandilocuentes que enmascaran los más bajos motivos. Como en Foucault (2005a), muestra no sólo el lugar del sujeto sino las técnicas que se dirigen al individuo como “realidad fabricada por esa tecnología específica de poder que se llama la ‘disciplina’” (p. 198). La educación, en cuanto dispositivo disciplinar aplicado al derecho del individuo, es una tecnología que marca, doblega y hace dóciles los cuerpos; dice Foucault (2005a):

El momento en que se ha pasado de mecanismos histórico-rituales de formación de la individualidad a unos mecanismos científico-disciplinarios, donde lo normal ha revelado a lo ancestral, y la medida al estatuto, sustituyendo así la individualidad del hombre memorable por la del hombre calculable, ese momento en que las ciencias del hombre han llegado a ser posibles, es aquel en que se utilizaron una nueva tecnología del poder y otra anatomía política del cuerpo (p. 198).

Parece evidente su afirmación: “El individuo es sin duda el átomo ficticio de una representación ‘ideológica’ de la sociedad” (Foucault, 2005a, p. 198). Esta educación como tecnología aplicada, usa al maestro o maestra como estrategia -dispositivo- para hacer posible y funcional la sociedad y el sujeto que conforma; de esta manera, se forman maestros y maestras a través de un programa que se desglosa, como discurso, en un texto. Con este discurso se *normaliza* al sujeto para que replique la mecánica, ocupe su lugar en la constitución funcional de la sociedad y llegue a ser *útil* para las pretensiones del sistema.

Fuerzas que posibilitan la emergencia del hombre en los programas de formación de maestros y maestras en Colombia

El avance de las ciencias, especialmente aplicadas, ha llevado al hombre, y a las sociedades que conforma, a *perder* su asidero, su seguridad, y a descubrirse en *riesgo permanente*; la posibilidad de *desaparecer* asecha en lo cotidiano. La incertidumbre es el distintivo del hombre, particularmente de la segunda postguerra; descubrirse circunstancial o eventual es su impacto en cuanto condicional existencial; la muerte abrupta y el final son inminentes.

24 Nietzsche (2006, contraportada), dirá que es una constitución de “la verdad como metáfora, convención social, imposición del rebaño, la verdad como un elemento de poder”.

25 Nietzsche (2006, contraportada).

Frente a esta realidad, parece emerger un *nuevo humanismo*; todo cuanto se hace en educación se realiza en función de lograr mantener al hombre en su mundo. La *conservación* es el gran propósito para heredar algo a las generaciones futuras. Surgen prácticas y discursos en torno al desarrollo y progreso; el objetivo es que todos los hombres compartan las mismas características del bienestar, fundado en el principio de igualdad que evidencia su naturaleza.

Con esta visión paradigmática Colombia se introdujo e incursionó en el proceso de industrialización y modernización y produjo cambios en el sistema económico y productivo, político, sociocultural y educacional, marcados por una fuerte tendencia hacia lo instrumental, bajo la idea de ponerse a tono con las exigencias internacionales del desarrollo, orientadas por los organismos internacionales y condicionadas por la producción y creación tecnológica²⁶.

Los Planes de Desarrollo, generados en la segunda mitad del siglo XX, propuestos como estrategia gubernamental para lograr “la modernización del Estado” colombiano, encuentran en la educación el mecanismo adecuado para conseguir su propósito. Los maestros y maestras parecen ser pieza clave del engranaje y dispositivo fundamental para la transformación del hombre en función de las exigencias sociales.

La formación de maestros y maestras, en buena parte, quedó como oferta privada, especialmente de instituciones religiosas de confesionalidad cristiana-católica; se privilegió la subvención de la demanda por parte del Estado, por encima de su direccionamiento. Superar este impase no es tarea fácil, pues la libre empresa dificulta la implantación de mecanismos efectivos de control bajo la presunción de la autorregulación. Hacia ello tienden las políticas educativas y de formación de maestros y maestras en Colombia, no obstante el nivel de prescripción que se evidencia en las Leyes, Decretos y Resoluciones que le regulan.

La Universidad Santo Tomás en su condición confesional católica, centra su interés formativo en la propuesta humanista de orientación tomista-

cristiana, lo cual descubre como una fuerza histórica cuyo referente más importante se puede localizar en el discurso evangelizador producido por la Iglesia y actualizado según los “signos de los tiempos”²⁷, esto es, en un lenguaje comprensible para el hombre de hoy²⁸ y en relación con el pensamiento filosófico y teológico de Santo Tomás de Aquino.

Bajo estos criterios, la Universidad Santo Tomás entiende al hombre como tarea a realizar hasta conquistar lo que se ha dado en llamar una *segunda naturaleza*. Considera que formar al hombre es conducirlo a lo que le es posible en Cristo, perfeccionarlo; reconoce en él una realidad inconclusa, clave del discurso en el que el hombre no está condenado a ser siempre lo mismo, pues tiene como referencia *arquetípica* al Hombre que hace presencia, como acontecimiento último y salvífico, en Jesús de Nazaret, revelación plena y definitiva de lo que Dios espera que el hombre llegue a ser.

Las fuerzas que marcan el direccionamiento de la educación y la formación de maestros y maestras en Colombia, en la segunda mitad del siglo XX, son, también, resultado y consecuencia de la Segunda Posguerra. El horror de la depredación material y humana que produjo la Segunda Guerra Mundial disparó las alarmas de los pueblos, quedando al descubierto los riesgos de la eliminación del hombre en el modo de organización social y estatal imperante, y el descuido y abandono social en que habían quedado sumidas las poblaciones fruto de la primacía que se le dio al crecimiento económico como condición para conquistar la hegemonía que se disputaba entre las potencias del hemisferio, a través de los avances de la ciencia y la tecnología conducentes a la producción de armas cada vez más potentes, como preparación para la guerra. Esta relación de fuerzas de poder pone al descubierto una concepción de hombre fundada en el individualismo²⁹, lo cual impide incluso la *constitución del sujeto moderno*, representado en el Estado como su constructo social³⁰.

26 Plan General de Desarrollo Económico y Social (1961-1970, caps. 1 y 2, p. 3); aparecen claramente referenciados los productos de exportación con los que participa Colombia en los mercados internacionales y se deja claro que “la dependencia en la exportación de materias primas conlleva unas graves limitaciones para la capitalización y la productividad, ya que los mercados internacionales son restringidos e inelásticos”.

27 Juan Pablo II, (1986, p. 41), alusión al lenguaje del Concilio Vaticano II.

28 Concilio Vaticano II, (1979).

29 A este respecto piensa Foucault, (2000, p. 26): “El poder es el poder concreto que todo individuo posee y que, al parecer, cede, total o parcialmente, para constituir un poder, una soberanía política”.

30 Este asunto es ampliamente tratado por Juan Pablo II, (1986, pp. 35-61).

Emergencia del hombre en la formación de maestros y maestras en Colombia

La Segunda Guerra Mundial fue un acontecimiento que instó la presencia de fuerzas tendientes a la recuperación, preservación e instauración de un nuevo orden mundial en el que los valores altruistas de la sociedad moderna fuesen su directriz, donde el diálogo, el convenio y el consenso constituyeran la fuente para el desarrollo y para los tratados entre las naciones, donde la solución de los conflictos internacionales se produjera de modo pacífico y el ejercicio de la ciudadanía se llevara a cabo teniendo como paño de fondo la consecución de la paz mundial.

Este propósito es el que se explicita de modo más concreto en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), carta de compromiso por la paz mundial en la que se comprometen los pueblos firmantes e integrantes de la Organización de las Naciones Unidas-Onu y se invita a unirse en este propósito a los no vinculados a ella, pues la carta se propone como una orientación a la que se pueden acoger todos los países y pueblos indistintamente.

A esta intención se une la Iglesia, como su *ethos*, y lo expresa en el Concilio Vaticano II (1979)³¹: “No hay nadie en absoluto que no deteste la guerra; nadie, por el contrario, que no ansie la paz” (p. 19)³²; este principio le permite afirmar que “(...) todos los hombres, de cualquier raza y nación, somos hermanos” (Vat. II, 1979, p. 19)³³. Igualmente entiende que:

(...) la Iglesia es necesaria al mundo de hoy para denunciar las injusticias y las indignas desigualdades, para restaurar el verdadero orden de las cosas y de los bienes, de tal forma que, según los principios del Evangelio, la vida del hombre llegue a ser más humana (Vat. II, 1979, p. 19)³⁴.

Estas fuerzas orientan la tarea educativa y formativa de maestros y maestras en la Universidad Santo Tomás; la concibe como una misión reconstitutiva y dignificante por la que se participa de la misión y servicio de la Iglesia, “(...) poniendo a su disposición la gracia que

recibe de Cristo para salvar la persona humana y edificar la humana sociedad” (Vat. II, 1979, p. 178)³⁵. Este compromiso se puede reconocer en el convencimiento de que “El sujeto y el fin de todas las instituciones sociales debe ser la persona humana” (Vat. II, 1979, p. 181)³⁶; de este modo, se asume que la educación “debe tender a formar hombres de recia personalidad” (Vat. II, 1979, p. 182)³⁷ y cultivar la caridad como “ley fundamental de la perfección humana y de la transformación del mundo” (Vat. II, 1979, p. 183)³⁸. A este nivel dice la Iglesia: “Es la persona del hombre la que hay que salvar. Es la sociedad humana la que hay que renovar” (Vat. II, 1979, p. 198)³⁹.

El discurso del Concilio Vaticano II se posiciona y legitima en Latinoamérica por la Conferencia Episcopal Latinoamericana-Celam, en su Segunda Conferencia celebrada en Medellín-Colombia en el año de 1968: centra especialmente su atención en “la educación, como un factor básico y decisivo en el desarrollo del continente” (Celam, 1987, p. 47).

La conferencia encuentra que “(...) la formación profesional de nivel intermedio y superior, sacrifica con frecuencia la profundidad humana, en aras del pragmatismo y del inmediatismo, para ajustarse a las exigencias de los mercados de trabajo” (Celam, 1987, p. 48); asimismo afirma que “(...) nuestras universidades no han tomado suficientemente en cuenta las peculiaridades latinoamericanas, transplantando (sic) con frecuencia esquemas de países desarrollados, y no han dado suficiente respuesta a los problemas propios de nuestro continente” (Celam, 1987, p. 48).

Bajo este ver la realidad, la educación tiene que procurar ser “respuesta al reto del presente y del futuro (...) [para contribuir a] liberar a nuestros hombres de las servidumbres culturales, sociales, económicas y políticas que se oponen a nuestro desarrollo” (Celam, 1987, p. 48). En este sentido se piensa que la educación debe ser creadora para “anticipar el nuevo tipo de sociedad que buscamos en América Latina” (Celam, 1987, p. 49); para que esto se dé “debe basar sus esfuerzos

31 Celebrado entre el 25 de diciembre de 1961, cuando se convoca por el Papa Juan XXIII, y el 8 de diciembre de 1965, cuando se clausura por parte de S.S. Pablo VI.

32 Concilio Vaticano II, (1979, N° 12).

33 Concilio Vaticano II, (1979, N° 12).

34 Concilio Vaticano II, (1979, N° 13).

35 Concilio Vaticano II, (1979, N° 3).

36 Concilio Vaticano II, (1979, N° 25)

37 Concilio Vaticano II, (1979, N° 31).

38 Concilio Vaticano II, (1979, N° 38).

39 Concilio Vaticano II, (1979, N° 3).

en la personalización de las nuevas generaciones, profundizando la conciencia de su dignidad humana, favoreciendo su libre autodeterminación y promoviendo su sentido comunitario” (Celam, 1987, p. 49).

Por otra parte, la educación debe “afirmar con sincero aprecio, las peculiaridades locales y nacionales e integrarlas en la unidad pluralista del continente y del mundo (...) capacitar a las nuevas generaciones para el cambio permanente y orgánico que implica el desarrollo” (Celam, 1987, p. 49). En este análisis se funda su concepción de lo que la educación puede contribuir a “nuestro desarrollo integral” (Celam, 1987, p. 49) y en ella afirma la Iglesia continental su misión para que “alcancemos todos la estatura del hombre perfecto”⁴⁰.

Por otra parte, el texto que registra la Declaración Universal de los Derechos Humanos es una especie de re-descubrimiento de la ciudadanía como estrategia primordial para su posicionamiento. Esta ciudadanía se afirma a través del Derecho que, en cuanto saber, va a construir el conocimiento pertinente por el que ha de disciplinarse al individuo hasta conseguir regir y someter su voluntad particular, con el fin de alcanzar el beneficio de la mayoría⁴¹. Por ejemplo, para Unesco (1995) “Es totalmente justificado considerar a los estudiantes como bienes de la sociedad” (p. 51); de esta manera hay que servirlos, protegerlos y potenciarlos para hacer de ellos y de ellas sujetos-ciudadanos, responsables y productivos para la sociedad.

La educación es para Unesco la forma más apropiada, la estrategia más idónea para lograr una mejor y mayor distribución de beneficios en la comunidad humana. Colombia asume este propósito de Unesco y lo explicita de diversos modos en sus Planes de Desarrollo en la segunda mitad del siglo XX (Plan General, 1961-1970; Las Cuatro Estrategias, 1970-1973; Para Cerrar la Brecha, 1974-1978; Integración Nacional, 1979-1982; Cambio con Equidad, 1983-1986; Plan de Economía Nacional, 1987-1990; La Revolución Pacífica, 1990-1994; El Salto Social, 1995-1998; Cambio para Construir la Paz, 1998-2002). Todos los planes se comprometen con la educación y

formación de maestros y maestras, mejorando sus niveles profesionales y salariales con el fin de garantizar mayor calidad y competitividad; sin embargo, pareciera ser que este propósito cada vez más se queda en buenas intenciones.

De los Planes de Desarrollo se desprenden las Políticas Educativas, que con respecto a la formación profesional de los maestros y maestras se hacen más prescriptivas a partir de la Ley 30 de 1992, de la Ley General de Educación 115 de 1994, y del Decreto 0272 de 1998 (derogado por el Decreto 2566 que, a su vez, es modificado por el Decreto 3678), en el que se establece la normatividad y regulación de la carrera docente de nivel universitario y se le asignan sistemas explícitos de control. Todo ello amparado en la Nueva Constitución Política de Colombia de 1991 (2008), que sigue garantizando la autonomía de las instituciones de educación superior, pero esta vez bajo la suprema inspección y vigilancia del Estado (Artículos 67 y 189, numerales 21, 22 y 26).

Los Planes de Desarrollo y las Políticas Educativas evidencian el posicionamiento y legitimación de un discurso referido al hombre, proveniente de los organismos internacionales, que circula por los programas y medios (como textos) formativos de maestros y maestras, en los que se evidencia una forma hombre fundada en los principios de los Derechos Humanos que, como discurso, han ingresado al sistema educativo para hacer ser al hombre, dentro de las condiciones existenciales propias de la época. En este sentido, los Derechos Humanos hacen aparecer una forma hombre deseable, pero ajena a su propia constitución y extraña a sí mismo.

4. A modo de Conclusión

Pensar la emergencia del hombre en la formación de maestros y maestras licenciados en Educación en Colombia, implica ver de otro modo, cambiar el lente con el que se le ha estado observando, modificar el método por el que se le ha abordado, transformar la percepción del fenómeno para despojarlo y reconstruir el saber que sobre el hombre y la formación se ha constituido. La diversidad de formas hombre que aparecen desde distintas instancias del conocimiento, con base en su propio saber y discurso, hacen pensar en la dispersión e inasibilidad del objeto, lo cual

40 Cf. Ef. 4,13.

41 Cf. Arias, F. (2006, pp. 151-165).

justificaría las críticas a su epistemologización, producidas por Foucault, entre otros.

Estos modos de concebir al hombre son la base en la que se estructuraron los sistemas educativos, desde el momento mismo en que la modernidad -sin proponérselo- declaró su muerte, al hacerlo visible como realidad objetiva, al intervenirlo y aprehenderlo para *hacer emerger* en él *otra realidad distinta*, más allá de la que le constituía, dejándolo en la penumbra. Dada la condición comprometedoras -y de algún modo peligrosas- de este fenómeno frente a los idearios societarios, se pone como centro a otro, que ya no es el hombre que hasta ese momento había hecho presencia; esta es razón suficiente para que se le haya objetivado para modificarlo y constituirlo.

Esta intención hace necesario constituir un *régimen de verdad* al que pueda ser vinculado y sometido. La duda induce al reconocimiento del hombre como una realidad inconclusa, inacabada, abandonada a mitad de camino, lo que le autoriza, desde su inteligencia, procurar las mediaciones que le hagan posible cumplir y terminar la obra en el intento de comprender los *pendientes* de este fenómeno indeterminado y arrojado a la deriva. Lo extraño es que esta tendencia consigue infiltrarse en el cristianismo y, sin que se le resistiera, encontró en él asidero. Por este camino parece completarse el esquema moderno que suplanta al hombre natural y subjetivo, al traer a la existencia el sujeto trascendental kantiano.

Cobra fuerza la idea de realización del hombre -constituido humano- en su concreción histórica, para lo cual Kant va a conformar una nueva moral, ya no centrada en el fuero interno de la persona como individuo, sino en un *sujeto societario* que llega a ser mediación para la consecución de la *felicidad*; esta abstracción trascendente y de objetivación histórica que para el cristianismo radica en Jesucristo, aquí y ahora se localiza en el Estado. El Estado representa al hombre -en su calidad de ser humano- como expresión de su voluntad ciudadana; se *materializa* a través del derecho como garantía de su carácter social; por eso el Estado se organiza según características particulares, propias e identitarias: lengua, costumbres, tradiciones, formas de organización, producción, *modus vivendi* o *ethos*, cultura. Todo ello hace que el ciudadano o ciudadana termine asociado y busque constituir una comunidad en la que pueda reconocerse

y en la que sus valores sean los valores de los otros. La ciudadanía emerge como condición de pervivencia del sujeto social, y éste funda su existencia en el Estado; y éste, a su vez, se sostiene por las instituciones que constituye, y por la Ley gestionada, interpretada y aplicada por el derecho, en sus diversas especialidades.

El ciudadano o ciudadana delega en el Estado su representación, su acción y su decisión. Todo este trabajo implica una tarea educativa-formativa hasta hacer que los individuos declinen su condición y se integren a la sociedad en calidad de sujetos; sujetos que en el Estado Social de Derecho han de hallar quién hable por ellos, quién les represente y signe en su nombre, en su voluntad. En este sentido el sujeto moderno es, necesariamente, un sujeto regulado, normado, disciplinado, estructurado, representado y delegatario, a lo que no escapa el maestro o maestra en su proceso educativo y formativo.

Los discursos educativos muestran la necesidad de intervenir al hombre para que no sea más el que es, y se abra para que se le constituya otro diferente, disciplinado, formado, al punto que se valora en la medida en que somete su naturaleza en aras de la constitución de una realidad que le es "ajena". Hay un extrañamiento del hombre en los discursos de y sobre la educación y, desde ella, en los programas de formación de maestros y maestras; allí se hace evidente su negación para acceder a su positivización: disciplinarización, sujeción, normalización, regulación. Todo esto le hace permeable, dócil, obediente, fraterno, solidario, ecuánime, humano. Por eso no es de extrañar que el discurso educativo, después de la Segunda Guerra Mundial, se suma en el discurso de los Derechos Humanos como imperativo de la convivencia y el compromiso con la paz mundial.

El sujeto en este discurso cumple la función de ser el diseminador de esta tendencia, y uno de los lugares privilegiados para generarlo, hasta ahora, ha sido la escuela; la educación escolar, todavía hoy, es el lugar apropiado para adecuar o ajustar este discurso al lenguaje de las nuevas generaciones, y para ello precisa del dispositivo adecuado para ejercer y ejecutar esta función⁴². El maestro o maestra emergen como dispositivo

42 Este es el maestro o maestra, como lo entienden Debessé & Mialaret (1980).

de normalización. Él o ella agencia el discurso, lo objetiva y concreta en actividades observables y mensurables; el resultado de su actuar profesional arroja el comportamiento de los sujetos en la sociedad.

En consecuencia, en Colombia es el Estado quien tiene a cargo la función de inspeccionar y vigilar la formación de los docentes y de las docentes, dentro del sistema educativo; no obstante, desde los comienzos, no por benevolencia sino por incapacidad financiera o de gestión, el Estado abrió la posibilidad de delegar esta función a la inversión privada, lo que hizo más flexible al sistema, comparado con otros países de la región; pero también produjo un contrasentido: se pide al Estado la asunción y financiación de la educación como un bien público, pero se pide no intervenir en el desarrollo y ejercicio de los sujetos (instituciones, maestros y maestras) que realizan el acto educativo.

El hombre en la formación de maestros y maestras se piensa como constitución del sujeto moderno. Al parecer el hombre por el que propende la Universidad Santo Tomás, *la forma* que circula por los programas y textos con los que forma maestros y maestras, se distingue del sujeto que pretende hacer aparecer la modernidad. No obstante esta constatación, desde el rincón en el que parece haber quedado recluido reclama vigencia; parece irrumpir como *una nueva subjetividad*, en lo que se puede decir que tendrá que volver a ser pensado.

El trabajo empírico que buscó describir el saber sobre el hombre, realizado sobre los programas y textos formativos de maestros y maestras licenciados en la Universidad Santo Tomás, evidencia que el hombre colombiano se comporta de modo más subjetivo (individual) y menos subjetivo (colectivista). Estas prácticas, al parecer mediadas por el conocimiento situacional e histórico del hombre –humano– que se ha constituido en la realidad colombiana, generan otros tipos de saberes –posiblemente aún no explorados– y producen otros discursos relacionales que marcan tendencias hacia adentro y hacia afuera, lo que ha de llevar a producir cambios –más temprano que tarde– en las formas de acceder y producir su conocimiento; estas prácticas cada vez más ponen su interés en el hombre en su condición de individuo, por ejemplo en su experiencia personal, lo que a su vez conduce a nuevas formas

de vincularse a la educación. Al parecer el sistema educativo encargado de la formación de maestros y maestras en Colombia no da señales de estarse movilizándose en esta dirección.

Si los discursos emergen de los saberes y éstos de las prácticas, y se instalan en momentos determinados de la historia como acontecimientos que irrumpen para transformar la realidad, es hora de empezar a moverse situacionalmente para *ver de otro modo, actuar de otro modo, pensar de otro modo, formarse de otro modo*; los discursos educativos y pedagógicos referenciados en nuestros saberes y fundados en las prácticas cotidianas del hombre colombiano, tendrían que privilegiar la subjetividad, el individuo, la persona, al punto de que la sociedad ya no tenga que defender la igualdad sino centrarse en la superación de la inequidad.

En la perspectiva teórica que aquí trabajo, estoy al atisbo de la ruptura; hemos de disponernos a “replantearnos nuestra voluntad de verdad; restituir al discurso su carácter de acontecimiento; borrar finalmente la soberanía del significante” (Foucault, 2005b, p. 51). Posiblemente hayamos de volver al hombre que cultiva su subjetividad, su individualidad y su personalidad; restituirle el mundo reconciliándolo con él. Por este medio es posible que llegue a *ser otro*, cambie y se transforme sin violentar su humanidad. Este puede ser un camino para desprenderse de lo existente (lo que nos ha hecho) y empezar a abrirse para pensarse distinto y pensar de modo diferente (emanciparse), lo que no se asimila a divergente.

Lista de referencias

- Álvarez, A. (2003). Del Estado Docente a la Sociedad Educadora: ¿un cambio de época? En: P Galindo (Ed.) *Lecciones y lecturas de educación*, pp. 123-151, Bogotá, D. C.: UPN.
- Arendt, H. (1993). *La condición humana*. Barcelona: Paidós.
- Arias, F. (2006). Ciudadanía en el contexto democrático de América Latina. *Revista de investigación: Hallazgos*. 5(3), pp. 151-165.
- Arias, F. (2007). Archivo de programas Usta: para formación de maestros licenciados en Filosofía y Ciencias Religiosas; Filosofía e Historia; Filosofía Pura y Filosofía y Letras. (Inédito).

Emergencia del hombre en la formación de maestros y maestras en Colombia

- Concilio Vaticano II. (1979). *Constituciones, Decretos, Declaraciones*. 33ª ed. Madrid: BAC.
- Congreso de la República de Colombia (2006). *Ley 30 del 28 de diciembre de 1992*, por la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior. Bogotá, D. C.: Ediciones Lito Imperio.
- Congreso de la República de Colombia (2006). *Ley 115 del 8 de febrero de 1994*. Por la cual se expide la Ley General de educación. Bogotá, D. C.: Ediciones Lito Imperio.
- Consejo Episcopal Latinoamericano-Celam (1987). *Segunda Conferencia General del Episcopado Latinoamericano: La Iglesia en la actual transformación de América Latina a la luz del Concilio*. Bogotá, D. C.: Secretariado General del Celam.
- Consejo Nacional de Política Económica y Planeación (1961-1970). *Plan General de Desarrollo Económico y Social*. Bogotá, D. C.: Departamento Administrativo de Planeación y Servicios Técnicos.
- Debesse, M. & Mialaret, G. (1980). *La Función Docente*. Barcelona: Oikos-Tau.
- Debesse, M. & Mialaret, G. (1982). *La Formación de los Enseñantes*. Barcelona: Oikos-Tau.
- Departamento Nacional de Planeación-DNP (1972-1974). *Plan de Desarrollo: Las Cuatro Estrategias*. Bogotá, D. C.: DNP.
- Díaz, M. (2000). *La Formación de Profesores en la Educación Superior en Colombia: Problemas, Conceptos, Políticas y Estrategias*. Bogotá, D. C.: Icfes.
- DNP (1975-1978). *Plan de Desarrollo Social, Económico y Regional: Para cerrar la Brecha*. Bogotá, D. C.: DNP.
- DNP (1979-1982). *Plan de Integración Nacional*. Bogotá, D. C.: DNP.
- DNP (1983-1986). *Plan de Desarrollo Cambio con Equidad*. Bogotá, D. C.: DNP.
- DNP (1987-1990). *Así estamos cumpliendo: Plan de Economía Social*. Bogotá, D. C.: DNP.
- DNP (1990-1994). *La Revolución Pacífica*. Bogotá, D. C.: DNP.
- DNP (1994-1998). *Plan Nacional de Desarrollo: El Salto Social*. Bogotá, D. C.: DNP.
- DNP (1998-2002). *Plan Nacional de Desarrollo: cambio para construir la paz*. Bogotá, D. C.: DNP.
- Dreyfus, H. & Rabinow, P. (2001). *Michel Foucault. Más allá del estructuralismo y la hermenéutica*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Foucault, M. (1970). *La arqueología del saber*. 6ª ed. Bogotá, D. C.: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1978). *Nietzsche, la genealogía, la historia*. Madrid: La Piqueta.
- Foucault, M. (2003). *Las palabras y las cosas: una arqueología de las ciencias humanas*. 2ª ed. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1991). *Saber y verdad*. Madrid: La Piqueta.
- Foucault, M. (1980). *La verdad y las formas jurídicas*. Barcelona: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1990). *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Barcelona: Paidós e Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona.
- Foucault, M. (2000). *Defender la sociedad*. Buenos Aires: F.C.E.
- Foucault, M. (2005a). *Vigilar y Castigar: nacimiento de la prisión*, 34ª ed. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2005b). *El Orden del Discurso*. 3ª ed. Barcelona: Tusquets.
- Herrera, D. & Salazar, R. (1989). *Los principios generales y objetivos de la Universidad Santo Tomás vistos desde una perspectiva filosófica*. En: Realidad N° 1. Facultad de Filosofía y Área de Humanidades. Bogotá, D. C.-Bucaramanga: Usta.
- Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior "Icfes" (1970). *La Educación Superior en Colombia: Documentos Básicos para su Planeamiento. Volumen II (versión en español). Informes de la Comisión Asesora de la Universidad de California*. Bogotá, D. C.: Imprenta Nacional.
- Kant, E. (2003a). *Pedagogía*. 3ª edición. Madrid: Akal, S. A.
- Kant, E. (2003b). *Fundamentación de la Metafísica de las costumbres*. 13ª edición. México, D. F.: Porrúa.
- Martiarena, O. (1995). *Michel Foucault: Historiador de la subjetividad*. Monterrey: Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey Campus Estado de México.
- Morey, M. (1989). *El hombre como argumento*. Barcelona: Anthropos.
- Morey, M. (1983). *Lectura de Foucault*. Madrid: Taurus.

- Nietzsche, F. (2006). *Sobre verdad y mentira en sentido extramoral*. Traducción de Jorge Castillo. Colombia: sin editorial.
- Nietzsche, F. (1949). *Consideraciones intempestivas*. En: Obras completas de Federico Nietzsche. Tomo II: 2ª Consideración: De la utilidad y de los inconvenientes de los estudios históricos para la vida (1874), pp. 85-170. Buenos Aires: Aguilar.
- Niño, F. (1998). *Antropología Pedagógica: Intelección, voluntad y afectividad*. Bogotá, D. C.: Magisterio.
- Organización de las Naciones Unidas-ONU (1948). *Proclamación Universal de los Derechos Humanos*. [Versión virtual]: Recuperado el 25 de mayo de 2005, de www.unhcr.ch/udhr/navigate/alpha
- Pico de la Mirándola (1994). Discurso sobre la dignidad del hombre. En: F. De Bedout (Comp.), *Universidad Utopía* (pp. 156-157). Medellín: Icfes, Edinalco.
- Presidencia de la República de Colombia (1998). *Decreto 0272 del 11 de febrero de 1998*. Por el cual se establecen los requisitos de creación y funcionamiento de los programas académicos de pregrado y posgrado en educación ofrecidos por las universidades y por las instituciones universitarias, se establece la nomenclatura de los títulos. Bogotá, D. C.: [Versión virtual]: Recuperado el 25 de mayo de 2005, de http://www.mieducacion.gov/1621/articulos-102556_archivo_.pdf
- Presidencia de la República de Colombia (2003). *Decreto 2566 del 10 de septiembre de 2003*. Por el cual se establecen las condiciones mínimas de calidad y demás requisitos para el ofrecimiento y desarrollo de programas académicos de educación superior y se dictan otras disposiciones. Bogotá, D.C.: [Versión virtual]: Consultado el 25 de mayo de 2005, de http://www.mieducacion.gov/1621/articulos-102556_archivo_.pdf
- Presidencia de la República de Colombia (2003). *Decreto 3678 del 19 de diciembre de 2003*. Por el cual se modifica el Decreto 2566 del 10 de septiembre de 2003. Bogotá, D. C.: [Versión virtual]: Recuperado el 25 de mayo de 2005, de http://www.mieducacion.gov/1621/articulos-102556_archivo_.pdf
- Presidencia de la República (2008). *Constitución Política de la República de Colombia*. Bogotá, D. C.: Secretaría Jurídica.
- Santos, F. (2003). El riesgo de pensar. En: A. Tomás (Comp.), (pp. 39-107). *El último Foucault*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Sanz, J. J. & González, L. (1996). *Filosofía Grecorromana*. Bogotá, D. C.: Usta-CED.
- Seminario Regional de Investigación Educativa (1993). Propuesta de Agenda de la investigación educativa latinoamericana de cara al año 2000. *Revista Colombiana de Educación*, 26.
- Schopenhauer, A. (2003). *El mundo como voluntad y representación*. México, D. F.: Porrúa.
- S. S. Juan Pablo II. (1986). *Carta Encíclica Redemptor Hominis*. Bogotá, D. C.: Paulinas.
- Unesco (1995). *Política para el Cambio y el Desarrollo de la Educación Superior*. Bogotá, D. C.: Icfes.
- Usta (1989). *Licenciatura en Filosofía y Ciencias Religiosas* (Módulo profesional). Bogotá, D. C.: Usta-CED.
- Usta (1990). Estatuto Orgánico de la Usta. *Realidad*, 3.
- Usta (1998). *Proyecto Educativo Institucional-PEI*. Bogotá, D. C.: Usta.
- Usta (2004). *Política curricular para programas académicos*. Bogotá, D. C.: Usta.
- Zabalza, J. (1990). El punto de vista de la Usta. *Realidad*, 3, p. 39.
- Zea, L. (1972). América como conciencia. México, D. F.: Unam. En: Sanz & González (Comps.), *Filosofía grecorromana* (pp. 21-23), Bogotá, D. C.: Usta-CED, (pp. 26-28).
- Zubiri, X. (1986). *Sobre el hombre*. Madrid: Alianza.