

Arqueología y genealogía de las comunidades de práctica en Colombia

Archeology and genealogy of communities of practice in Colombia
Arqueologia e genealogia das comunidades de prática na Colômbia

Maryuri Agudelo Franco* | Camilo Andrés Lovera Pinzón**

* Licenciatura en Informática, Corporación Universitaria Minuto de Dios. Especialización en Diseño de Ambientes de Aprendizaje, Corporación Universitaria Minuto de Dios. Magíster en Desarrollo Educativo y Social, Universidad Pedagógica Nacional. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0233-8676> Correo electrónico: maryagra49@gmail.com

** Licenciado en Diseño Tecnológico, Universidad Pedagógica Nacional. Magíster en Desarrollo Educativo y Social, Universidad Pedagógica Nacional. Docente de Tecnología e Informática de la Secretaría de Educación del Meta. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7814-7980> Correo electrónico: memilepu@yahoo.com

Resumen

Este artículo presenta el proceso y los resultados obtenidos de un ejercicio investigativo, el cual, utilizando algunas herramientas metodológicas del enfoque arqueológico y genealógico, tuvo como objetivo visibilizar las condiciones que hicieron posible la emergencia de prácticas discursivas acerca de las comunidades de práctica dentro del discurso educativo actual. Así, se identificaron sus múltiples iniciaciones desde la década de los noventa y se precisan varias tipificaciones de lo que son en la actualidad dentro de los espacios para la formación de docentes.

Abstract

This article presents the process and the results obtained from a research exercise, which using some methodological tools of the Archaeological and Genealogical approach, aimed to make visible the conditions that made possible the emergence of discursive practices about the Communities of Practice within the current educational discourse, identifying their multiple initiations since the 90s and thus defining multiple typifications of what they are today, within the spaces for teacher training.

Resumo

Este artigo apresenta o processo e os resultados obtidos em um exercício investigativo que, utilizando algumas ferramentas metodológicas da abordagem arqueológica e genealógica, teve como objetivo tornar visíveis as condições que possibilitaram o surgimento de práticas discursivas sobre comunidades de prática no discurso educacional atual. Assim, suas múltiplas iniciações foram identificadas desde a década de 1990 e são necessárias várias tipificações do que são hoje nos espaços de formação de professores.

Cómo citar este artículo: Agudelo Franco, M. y Lovera Pinzón, C. A. (2017). Arqueología y genealogía de las comunidades de práctica en Colombia. *Revista Aletheia*, 11(2), 37-62.

Palabras clave

Comunidades de práctica; comunidades de aprendizaje; redes de aprendizaje; comunidades virtuales; gestión del conocimiento.

Keywords

Communities of practice; learning communities; learning networks; virtual communities; knowledge management.

Palavras chave

Comunidades de prática; comunidades de aprendizagem; redes de aprendizagem; comunidades virtuais; gestão do conhecimento.

Todo sistema de educación es una forma política de mantener o de modificar la adecuación de los discursos, con los saberes y los poderes que implican.

Michel Foucault, *El orden del discurso*.

Introducción

El presente documento es parte de una serie de investigaciones que se adelantaron de manera simultánea en la línea de investigación en "Educación y pedagogía", de la Maestría en Desarrollo Educativo y Social, que buscó en su momento la comprensión de la educación actual desde el abordaje de temas que le son correlativos, situación que fue posible con la puesta en escena de un ejercicio de análisis que toma como principio, en tanto instrumento metodológico, la arqueogenealogía foucaultiana. Lo anterior suscitó el interés por indagar sobre las condiciones que en Colombia hicieron posible la emergencia de prácticas discursivas, para el caso específico, del concepto de comunidades de práctica, a la luz de su creciente aparición en los escenarios académicos dedicados a la formación y la actualización de docentes.

De esta manera, apropiarse algunos elementos del proceder metodológico del enfoque implicó tomar dos directrices importantes, la arqueología y la genealogía, como rutas para la aproximación a las formaciones discursivas alrededor del objeto de estudio, a los saberes instaurados como verdad en determinados momentos históricos y a las relaciones de poder que le constituyen. Por ende, no se buscó la construcción de teoría alguna, sino el encuentro con lo que se dice y lo que se ve acerca de prácticas discursivas particulares: sus múltiples procedencias, condiciones de emergencia y relaciones, que aparecen

en diversas fuentes históricas como textos, documentos, revistas, periódicos, panfletos, grafitis, canciones, noticias, normas, entre otras, que hicieron posible develar en gran parte las condiciones de posibilidad de las comunidades de práctica actuales.

En Colombia durante la última década se ha suscitado especial interés por disponer de las comunidades de práctica (CP) como una estrategia dentro de los procesos de formación y actualización de docentes, siendo así catalogada "como un tipo de metodología alternativa que permite desarrollar, construir y fortalecer redes de conocimiento" (Hernández y Fonseca, 2012, p. 96). Además, brinda a diferentes actores del campo educativo la posibilidad de compartir experiencias e intercambiar conocimientos, actividades que son inherentes a la condición humana por cuanto son fundamentales en el proceso de aprendizaje (Hernández y Fonseca, 2012). De otro lado, también se dice que dichas comunidades de práctica son una serie de experiencias y espacios de aprendizaje en los programas de formación y de actualización de docentes que permiten el desarrollo profesional; estas comunidades se orientan bajo los criterios del diálogo de saberes y la negociación cultural, haciendo real el aprendizaje por indagación crítica; también son entendidas como sistemas emergentes de aprendizaje que parten de la creación de relatos colectivos (Pérez, 2011).

Lo cierto es que el proceder metodológico abordado permitió problematizar, es decir, llegar a preguntarse más allá del concepto sobre las comunidades de práctica y sus relaciones con la educación en Colombia. Aquello significó un esfuerzo por rastrear cada uno de los espacios y los momentos

que dieron lugar al régimen de verdad, que quiere decir, en palabras de Foucault (1979), una

[...] política general de la verdad': es decir, los tipos de discursos que ella acoge y hace funcionar como verdaderos [...]; las técnicas y los procedimientos que son valorizados para la obtención de la verdad; el estatuto de aquellos encargados de decir qué es lo que funciona como verdadero. (p. 187)

Lo anterior se alcanza a través de una comprensión histórica (no lineal) y de la observación de las relaciones que se entretejieron dentro del campo conceptual de la pedagogía (CCP), además de indicar los puntos de inflexión discursiva que hicieron posible enmarcar lo visible y lo enunciable del acontecimiento dentro de una discontinuidad histórica.

Así mismo, considerar las comunidades de práctica un saber constituido por un régimen de enunciación, que encuentra sus límites en lo visible de las cosas y lo decible de las palabras, en un tiempo y lugar determinados, permitió, luego de realizar su rastreo a lo largo de dos décadas, presentar algunos hallazgos que dan cuenta tanto de sus múltiples y variadas procedencias, como de algunas relaciones e interconexiones que permitieron la emergencia de este acontecimiento en el discurso educativo de la actualidad.

Prácticas discursivas sobre educación (antecedentes)

A continuación, se referencian algunos trabajos que desde el enfoque arqueogenealógico han abordado, en un sentido amplio, la manera como se han conformado históricamente las prácticas discursivas de la educación colombiana y el problema actual de la educación, miradas que abarcan lo que está pasando en los campos de la cultura, la sociedad y la época, que son, en últimas y en clave de Foucault, el modo de ser del poder vigente. Este recorrido se realiza, como dirá Martínez (2013b), no "en el orden del significado del poder, sino más bien en el modo como funcionan las relaciones de fuerzas que intervienen en la constitución de ese proceso social llamado educación" (p. 2). De esta manera, se ponen en contexto y en relación los aportes a la configuración del campo conceptual de la pedagogía (CCP).

Así las cosas, para hacer una lectura de lo que está en juego hoy en materia de educación, hay que examinar la compleja trama de elementos que la configuran, detallando justamente los modos de ser y

operar del discurso en la época actual. Esta forma de inquietarse por la realidad contemporánea, preguntarse por el sentido de las formas en que somos gobernados y nos gobernamos, en pocas palabras interrogar a la verdad, ha llevado a diferentes investigadores a abordar el problema del poder. Así, las investigaciones que se relacionan a continuación permiten configurar marcos de referencia para la lectura del archivo concerniente al rastreo del acontecimiento de las comunidades de práctica.

En ese orden de ideas, es oportuno referirse al trabajo realizado por Masschelein y Simons (2013), quienes recurren a los planteamientos de Foucault para analizar y describir “cómo el aprendizaje ha llegado a cumplir un papel central en el actual régimen gubernamental”, y además “cómo la autocomprensión y la subjetividad emergen en las prácticas y discursos actuales” (p. 94). Esto da luces para la comprensión de la racionalidad que hay detrás de las hoy llamadas sociedades de aprendizaje. Así las cosas, estos investigadores detallan la manera como el aprendizaje toma partido en la constitución de los presentes modos de gobierno desde la emergencia histórica que

Explica cómo el concepto de aprendizaje, siendo [inicialmente] desvinculado de la educación y la enseñanza, [luego] ha sido utilizado para referirse a un tipo de capital, algo por lo cual el aprendizaje es en sí mismo responsable, algo que puede y debe ser manejado [...] y algo que ha sido empleable. (Masschelein y Simons, 2013, p. 94)

Las anteriores no dejan de ser características que se combinan en la actualidad y que promueven “el emprendedorismo” (Masschelein y Simons, 2013, p. 96), término apropiado de otros campos para designar “[...] así a la forma gobernable de libertad en el presente régimen de gobierno” (p. 98), una especie de libertad que se leerá en clave de autogobierno y aprendizaje.

Por la misma línea, señalan que en la actualidad se le da una desmesurada importancia al aprendizaje, situación que resulta de su particular usanza como medio y como fin de los modos de gobernar de nuestra época, por lo tanto, se convierte en la máxima racionalidad vigente en la que se es gobernado. Como consecuencia de esto, se introduce el concepto de *dispositivo de aprendizaje* (Masschelein y Simons, 2013) para caracterizar una especie de estrategia compleja que “incorpora una clase de intención con miras a garantizar la adaptación” (p. 99). Dicha estrategia hace que la voluntad de aprender sea a la par instrumento y efecto: efecto, en tanto demanda de emprendedores que deben aprender a aprender, unido a la tesis de que el individuo aprende por naturaleza y puede autogestionar su aprendizaje; e instrumento, en tanto uso de la voluntad para garantizar la adaptación en la sociedad.

Por otro lado, Noguera y Parra (2015) realizaron una arqueogenealogía de la racionalidad pedagógica moderna, que se orientó a describir y analizar

[...] las condiciones de posibilidad y funcionamiento de determinadas formas, medios y fines, en últimas, de ciertas prácticas que calificamos como

pedagógicas y que dado su propósito de conducción de la conducta propia y de los otros podríamos también llamar prácticas de gobierno. (p. 72)

Lo anterior permite ver cómo las actuales prácticas de gobierno están sujetas a las condiciones de emergencia del discurso que se va configurando alrededor de la pedagogía, y a los modos de ser del poder y el saber que se encuentran en estrecha relación y operatividad dentro del campo conceptual de la pedagogía (CCP), entendido este último como una noción metodológica que se compone,

En primer lugar, por los conocimientos que, producidos en su desarrollo histórico, siguen teniendo vigencia; en segundo lugar, por los conceptos mayores de los paradigmas educativos actuales (Ciencias de la educación, currículo y pedagogía): y finalmente, por los conocimientos que otras disciplinas han construido sobre enseñanza, formación, instrucción, aprendizaje, educación, escuela, aula, didáctica, pedagogía, entre otros. (Zuluaga, 2000, p. 3)

Por lo tanto, aquí se detalla el carácter tanto histórico como relacional de los elementos que se vienen inscribiendo en el orden de lo pedagógico, incluidas las prácticas de gobierno de sí mismo y de otros, y que se han articulado bajo el orden de lo educativo para configurar el CCP.

Además, investigadores e intelectuales de las ciencias sociales y humanas acuñaron y consolidaron el término “pedagogización”, que resulta ser “una categoría para describir la orientación general de los procesos centrales y desarrollos de la historia de la educación, o como un concepto relacionado con la expansión cuantitativa y cualitativa de la intervención educativa y pedagógica en la sociedad moderna” (Noguera y Parra, 2015, p. 73), que permite analizar y dar cuenta de las transformaciones acaecidas respecto al campo educativo. Así las cosas, se encuentra que la educación juega un papel relevante en los modos de ser de nuestra época, pues funciona o hace parte de la constitución del dispositivo de aprendizaje que abarca una pedagogización social que se traduce en “la centralidad que se le da a los procesos de aprendizaje en la vida de las personas” (p. 73).

Nos encontramos entonces en el auge de prácticas discursivas que se suscriben a la índole de lo educativo, se intensifican y proliferan constantemente, y atraviesan todos los ámbitos de la vida de las per-

sonas, desde la salud, la situación laboral, pasando por la vida en sociedad y la participación ciudadana, involucrando inclusive lo emocional. Entonces asistimos a un proceso de cambio, a una época coyuntural que hace que el poder se transforme de tal manera que el sujeto tenga un lugar central en la regulación de la vida social, económica, política y cultural; en otras palabras, el sujeto es ahora el referente a través del cual gira el reordenamiento de las formas de gobernar, y pareciera que las subjetividades son las claves del modo de ser del poder y en las que el asunto de la educación tiene mucho que ver.

Así, se puede decir que el presente está en plena emergencia y nos encontramos viviendo justo en un giro, es decir en un periodo de larga duración en el que se producen cambios; este es un estado de transición en el que los discursos calificados de pedagógicos, según Noguera y Parra (2015), aparecen por doquier en los espacios cotidianos, reconfigurando y resignificando no solo el campo del saber pedagógico, sino también a los sujetos que le constituyen. De esta manera, las nuevas prácticas discursivas configuran otra especie de sujetos o agentes educativos, al tiempo que se desvanecen aquellos que se encargaban específicamente de esas tareas formativas o de enseñanza. En este punto vale la pena anotar que se puede poner en sospecha la posible participación de las comunidades de práctica en la ya mencionada desvinculación de lo que hoy se entiende por aprendizaje, enseñanza y educación, y, a la vez, en las actuales formas de constitución de sujetos (aprendices).

Adicional a lo anterior, lo que se hace visible hoy es "el impasse de la educación que

no es otra cosa que una crisis del gobierno de todos y cada uno" (Noguera y Parra, 2015, p. 77), provocada por el imperativo del aprendizaje que ha llegado allí relacionándose con "el interés, con la libertad y con los derechos" (p. 76). Dinámicas como que cualquier individuo pueda asumir las actividades de un educador, que además puede autogestionar su aprendizaje, entre otras, hacen parte de las maneras de subjetivación contemporáneas, creando tensión en el orden de lo educativo, inclusive en relación con la pregunta por el modo de ser y actuar de los sujetos, entre ellos los docentes producidos por el dispositivo de aprendizaje. En otras palabras, el denominado impasse de la educación (Noguera y Parra, 2015) está enmarcado en la etapa de *neoliberalización de la educación* y consiste en que esta, la educación, se ha debilitado a partir de la pedagogización de la sociedad, pues "se ha disuelto el papel de la educación, de la pedagogía, así como de la función del maestro y del estudiante" (Agudelo *et al.*, 2016, p. 29).

Así pues, el trabajo que se realiza se inscribe en la lógica de la actitud crítica foucaultiana que no tiene que ver directamente con esa provocativa iniciativa contemporánea de denuncia a la dominación o con la exaltación de vacíos epistemológica, sino, en palabras de Foucault (1995),

[...] [con] el movimiento por el cual el sujeto se atribuye el derecho de interrogar a la verdad acerca de sus efectos de poder y al poder acerca de sus discursos de verdad; la crítica será el arte de la in-servidumbre voluntaria, por lo que la actitud crítica precisa la autonomía del sujeto, de la indocilidad

reflexiva. La crítica tendría esencialmente por función la des-su-
jeción en el juego de lo que pudiéramos llamar la “política de la
verdad”. (p. 5)

En este orden de ideas, la arqueología y la genealogía son herra-
mientas importantes para asumir esa actitud crítica, que se orienta a
describir y analizar los modos de ser del poder en un momento *neoli-
beral* o de *liberalismo avanzado* marcado por el imperativo del gobierno
de sí mismo y en donde se ve nuestro objeto de estudio, es decir, las
comunidades de práctica, como práctica discursiva que contribuye al
modelamiento de la sociedad del aprendizaje y a los sujetos que la
constituyen.

Rastreo a las comunidades de práctica (metodología)

Este ejercicio de indagación por las comunidades de práctica se ins-
cribe en la dinámica de aproximación a la verdad utilizando algunos
elementos del proceder metodológico propio del enfoque genealógico
y arqueológico foucaultiano, propuesta que toma especial distancia de
aquellas posturas que buscan elaborar teorías, comprobar hipótesis o
hallar algún tipo de correspondencia causal que explique el objeto de
estudio. Esta perspectiva se reviste de especial interés al momento de
poner en discusión una temática asumida como cierta y naturalizada en
el discurso, puesto que permite el encuentro con múltiples proceden-
cias, condiciones de emergencia y relaciones que se forman en torno a
prácticas discursivas particulares.

Desde allí, se asumen las comunidades de práctica en los espacios
académicos de formación de docentes como una práctica discursiva
actualmente naturalizada e instaurada como verdad y susceptible de
ser analizada, situación que hace posible problematizar o, dicho de otro
modo, renunciar a las pretensiones de verdad, a los supuestos acepta-
dos sobre el tema, “es decir la arbitrariedad, [...] no hay una lógica en
nada, es la sospecha, la rareza, la pregunta; no es el destino por la ver-
dad” (Agudelo *et al.*, 2016, p. 22). De esta manera, se puede poner en
cuestión y en extrañamiento su existencia para indagar por los hechos
y las circunstancias que hicieron posible la emergencia de estas en las
prácticas de gobierno y el escenario educativo; así mismo, se pueden
examinar las múltiples procedencias y las relaciones de poder y de
saber que se han configurado alrededor de estas, dejando a un lado la
relación que se tiene con cualquier ciencia, estructura u organización.

De este modo, la genealogía y la arqueología se configuran en rutas claves que posibilitan un descentramiento, y permiten aproximarse de otra manera a la realidad para identificar allí formas de enunciación que se encuentran en dispersión. Así pues, "La historia-genealogía, al estilo de Foucault, abarca por tanto, completamente el programa de la historia tradicional [...], pero estructura esa materia de otra manera: no se atiene a los siglos, los pueblos ni las civilizaciones, sino a las prácticas" (Veyne, 1984, p. 26), instituyendo la genealogía como referente para comprender el objeto de estudio y sus relaciones contemporáneas a partir de una dimensión histórica, y "las tramas que relata son la historia de las prácticas en que los hombres han visto verdades y de sus luchas en torno a esas verdades" (p. 26) Esa historia de nuevo cuño, esa "arqueología", "se despliega en la dimensión de una historia general" (Foucault, citado en Veyne, 1984, p. 27), de manera que con la arqueología se hace propicia la identificación de cambios y continuidades en las maneras de ser y operar de los discursos.

Ello implica la búsqueda en el amplio universo de lo dicho sobre las comunidades de práctica en los procesos de formación de docentes en diferentes épocas, el encuentro con las posibilidades de emergencia y con las relaciones que naturalizaron dicha práctica discursiva. Es por eso que no se pretende elaborar o aportar a la construcción de una verdad, ni tampoco se quiere dar cuenta sobre el fenómeno, simplemente se procura visibilizar en qué circunstancias emerge y se institucionaliza el concepto de comunidades de práctica en Colombia.

Para esto, se recurre a la construcción del archivo, entendido no como el conjunto de textos localizados de una época, sino como un sistema de formaciones discursivas que en un tiempo y lugar precisan sobre qué se puede hablar. Bien lo define Castro (2004):

No refiere en Foucault, como en el lenguaje corriente, ni al conjunto de documentos que una cultura guarda como memoria y testimonio de su pasado ni a la institución encargada de conservarlos. El archivo es ante todo la ley de lo que puede ser dicho, el sistema que rige la aparición de los enunciados como acontecimientos singulares. (p. 35)

El archivo es, en otras palabras, el sistema que posibilita las condiciones históricas de los enunciados.

Habría que decir también que hacen parte de este todas las fuentes documentales y textos tratados con el mismo nivel de importancia que hablan sobre la temática, siendo clave la identificación de formas de decir y enunciar las comunidades de práctica en diversas épocas, específicamente en los espacios educativos. Para este ejercicio fueron necesarias 224 fuentes, entre libros, artículos de investigación, tesis, revistas electrónicas, manuales, páginas web y periódicos electrónicos; estos recursos recogen las múltiples formas de enunciación que aparecen en Colombia durante el periodo comprendido entre 1995 y el 2015 sobre las comunidades de práctica (tabla 1).

Tabla 1. Relación temas y tipos de fuentes que conformaron el archivo

Tipos de fuente	Número de documentos discriminados por formas de enunciación			
	Comunidades de práctica	Comunidades de aprendizaje	Redes de aprendizaje	Comunidades virtuales
Artículos	37	18	26	20
Textos	10	3	4	4
Web (páginas, blogs, redes)	15	9	5	5
Otras publicaciones (informes, folletos, cuadernillos, guías, presentaciones)	26	14	9	4
Tesis	7	4	2	2

Por consiguiente, se estableció un ejercicio de lectura acuciosa en el que se pretendió romper la unidad de los documentos para extraer regularidades y recurrencias discursivas, las cuales constituyen el fichaje y la tematización, donde posteriormente se identificaron cortes (estratos) históricos. La definición de estratos es presentada por Deleuze (1986) de la siguiente manera: “Los estratos son formaciones históricas, positivities o empiricidades, capas sedimentarias; hechas de cosas y de palabras, de ver y de hablar, de visible y de decible, de superficies de visibilidad y de campos de legibilidad, de contenidos y de expresiones” (p. 75). De esta manera, se intentó dejar a un lado la idea de que cada situación y todo lo que implica este acontecimiento estaba relacionado con algo específico, que todo tiene alguna estructura o que pertenece a una estricta periodicidad, organización, ciencia o disposición institucionalizada, reconociendo con ello que el acontecimiento de comunidades de práctica emergiera en diferentes niveles de la historia y el tiempo.

Con el ejercicio anterior fue posible identificar en la dispersión diferentes formas de enunciación acerca del acontecimiento comunidades de práctica. Para continuar con el rastreo, tales formas enunciativas se agruparon bajo el criterio de recurrencia en categorías como: comunidades de práctica, comunidades de aprendizaje, redes de aprendizaje, comunidades virtuales y gestión del conocimiento, con el objetivo de aproximarse a la identificación de las condiciones de emergencia y a las diferentes procedencias del objeto de estudio; en este primer acer-

camiento desaparecen los autores de las fuentes primarias que constituyen el archivo y se despliegan los discursos de sujetos, conceptos e instituciones.

A continuación, de cada categoría se seleccionan los enunciados relevantes. Aquí el enfoque arqueológico y genealógico permite encontrar un límite en el archivo donde se constituyen las prácticas y no la búsqueda de estructuras teóricas que expliquen el acontecimiento. Hay que mencionar, además, que los enunciados son la combinación de lo visible y lo decible, lo visible y lo enunciable. Entonces se debe partir del hecho de que el archivo es el régimen de enunciación (lo decible) de una época y las materialidades son lo visible. En palabras de Deleuze (1986),

La forma se manifiesta en dos sentidos: forma u organiza materias; forma o finaliza funciones, les da objetivos. No sólo la prisión, sino el hospital, la escuela, el cuartel, el taller son materias formadas. Castigar es una función formalizada, y también curar, educar, instruir, hacer trabajar. (p. 60)

Así, estas formas discursivas o enunciados no corresponden a un orden real o jerarquía conceptual, sino a las relaciones encontradas (entre sujetos, escenarios y saberes), que se hacen visibles cuando se relacionan con hechos, eventos, sucesos, que tienen fechas específicas, y personajes, publicaciones e instituciones con nombres propios.

En consecuencia, se entiende el enunciado como "una realidad, una formación discursiva atravesada por palabras y cosas, es una categoría que denota una verdad ubicada en un espacio y un tiempo específico"

(Agudelo *et al.*, 2016, p. 8). Estos enunciados comparten un concepto de rareza, ya que no pueden asociarse a nada, ni asignarse a algo o alguien en específico, lo cual muestra que las verdades son producidas en una época gracias a un efecto de veridicción originado por lo enunciados que circulan en diversos campos sociales.

El acontecimiento comunidades de práctica no solo está atravesado por múltiples enunciados, también involucra diversas prácticas sociales y marcos institucionales, los cuales no están instituidos, sino que surgen por unas diversas circunstancias de un espacio que posibilitan las relaciones de saber y poder: en primer lugar, el saber entendido, la acumulación de palabras (decible) y cosas (visible), es decir lo que se dice y lo que se ve; lo decible está relacionado con el lenguaje que se encuentra regulado de una manera particular en una época o tiempo y no es el mismo continuamente, no todo puede ser dicho siempre, no es neutral; por otra parte, lo visible son las cosas y los contenidos, no son referencia. En segunda instancia, el poder no debe ser visto como una forma de dominación (una institución, un sujeto, una verdad) que puede ser atribuida a algo específico que controla o enaltece el poder, desde Michel Foucault. En contraposición, el poder se establece desde las relaciones de fuerzas, en las que se generan tensiones y choques, siendo estas las que establecen los múltiples enunciados, como en el caso de los encontrados en el acontecimiento comunidades de práctica. Dicho lo anterior, se puede decir que la relación saber-poder da lugar a sujetos, instituciones y escenarios, nociones que desde el rastreo permiten evidenciar las prácticas discursivas que conformaron lo que es en la actualidad.

Sistemáticamente y con el apoyo de la herramienta Atlas.ti, se codifican las prácticas discursivas y se clasifican según categorías que simultáneamente son identificadas con el fin de filtrar la información y así hallar sistemas de relaciones. Por lo tanto, la codificación se estableció en tres momentos de rastreo: en el primero, se identifican las prácticas que relacionan sujetos, escenarios y saberes; en el segundo, las que muestran hechos, personajes e instituciones con nombre propio; y en el tercero, las que indican acciones o reacciones. Posteriormente, al cruzarse la información, se pudieron precisar los enunciados en relación.

El primer momento nos permitió señalar qué es lo decible. En términos de Foucault, es el *espacio correlativo*, en donde se recogen prácticas de discurso que relacionan sujetos, escenarios y saberes (conceptos); es decir, los enunciados dan cuenta de lo que se habla en determinada época, lo cual se da desde la extracción de cada párrafo, en la que se llegó a contrastar mayor relevancia dentro de los diversos documentos referentes al tema.

El segundo, lo visible, donde se localizan las series discursivas que lo atraviesan, es decir el *espacio complementario*, se encuentra constituido por hechos políticos, sociales, culturales, personajes, títulos de publicaciones, nombres de entidades, nombres de sitios, que son asociados a los enunciados, pero no se da importancia a los conceptos de otro lugar; tampoco constituye una relación de causalidad y trasladar una teoría para que dé un orden a los datos.

En tercer lugar, las fuerzas, el *espacio colateral*, es donde coexisten varios enunciados, los cuales permiten emitir discursos; en este se encuentran las relaciones y las tensiones explícitas o implícitas, las cuales se dan desde dos tipos de acciones, según Álvarez (2013):

[...] las reactivas que actúan sobre otras, buscan intervenir, modificar, afectar algo, por eso se resisten, bloquean, impiden, desvían, interceptan, interpretan; y las activas que actúan sobre sí mismas, no en función de otras, no buscan intervenir sobre el estado de las cosas, más bien crean, producen y recrean, inventan, construyen, apropian (siempre provocan a las fuerzas reactivas). (p. 6)

Así, estas acciones y reacciones son aquellas expresadas en verbos que se usan en el discurso encontradas en el archivo.

Finalmente, el poder establece un cruce de fuerzas o acciones, en las cuales determina qué se puede ver y decir en una época de la informa-

ción establecida en cada uno de los espacios, donde se conforman los cortes históricos ya sean continuos o discontinuos que abarcan el tema de la investigación. Ello muestra que las verdades instauradas en cierto momento son producidas en una época, determinadas por un efecto de veridicción que en su totalidad es dado por los enunciados que circulan en los múltiples campos sociales. Teniendo en cuenta el recorrido anterior, se da cuenta del proceder durante este ejercicio, donde la codificación del archivo permite reconocer ordenadamente por capas cada uno de los elementos que conforman el estrato y los regímenes de enunciación que existen en este.

Hallazgos

El proceso estuvo orientado por cuestionamientos sobre las procedencias, las relaciones, las condiciones y las circunstancias que hicieron posible que las comunidades de práctica se establecieran como una estrategia para la formación y la actualización de los docentes.

Emergencia de las comunidades de práctica en Colombia

Las prácticas discursivas que se identificaron en el archivo han configurado enunciados singulares que obedecen a una misma regla de formación, los cuales, a su vez, han dado pie a relaciones con múltiples procedencias que tienen algo en común: comunidades de aprendizaje, redes de aprendizaje, comunidades virtuales, gestión del conocimiento. Estos fueron algunos hallazgos que permitieron identificar el discurso de las comunidades de práctica en su dispersión.

Comunidades de práctica en el contexto laboral

En la ejecución del proceso de rastreo documental fue posible encontrar que hacia los años noventa se dice que las comunidades de práctica son una de las formas de establecer una conexión entre el aprendizaje de las personas y su trabajo; fue a través de procesos formativos en grupos y colectivos que se permitía el reconocimiento de la experiencia del trabajo del otro, cada uno con diversos saberes, frente a temas de interés que fueran inherentes a los procesos de profesionalización. En esta década las tensiones generadas no se dieron entre marcos institucionales y prácticas sociales, sino entre fuerzas que atravesaban las prácticas discursivas que relacionaron cierto tipo de sujetos, como profesionales, pares, expertos, colectivos y miembros. Así, la formación en el contexto netamente laboral era vista desde el trabajo colaborativo, destacando el potencial del capital humano y el liderazgo de los miembros de una organización, empresa o institución productiva, que diera como resultado un empoderamiento del oficio al servicio del sector productivo, crecimiento económico, y reestructuración capitalista.

Las prácticas sociales de comunidades de práctica se encontraban inscritas e impuestas a partir de acciones activas como: empoderamiento individual de los conocimientos asociados a un orden laboral, invitación constante a la confrontación entre determinados grupos de profesionales y el cubrimiento de necesidades de aprendizaje para evitar la exclusión social, permitiendo con esto el crecimiento organizacional y como resultado un crecimiento profesional

vs. institucional. Ante estas acciones mencionadas se genera un choque de fuerzas reactivas, las cuales no están contra los sujetos o los escenarios encontrados, sino contra las fuerzas activas que surgen en el rastreo de las prácticas de la década, halladas en la dispersión de los documentos que conforman el archivo. De esta manera, acciones como mejoramiento de las capacidades de los profesionales, interacción entre pares, implementación de estrategias, mejoramiento de la formación organizacional y formación para el incremento del capital humano, atraviesan las capacidades de los sujetos y las instituciones; de otra parte, estas fuerzas actuarán en el escenario de lo dicho para generar otro tipo de relaciones que darán lugar a nuevas configuraciones del lenguaje.

Las comunidades de práctica en los espacios educativos

A partir de esa misma década, se presenta un giro en el que el discurso de comunidades de práctica pasa del ámbito empresarial al campo de la educación en Colombia; es allí donde se inscriben como una práctica referenciada netamente a la formación y actualización de los educadores, siendo un asunto exclusivo de ciertas instituciones de educación superior y escuelas normales dedicadas a este oficio. Sin embargo, en ese corte temporal del archivo se hace recurrente la expresión *formas organizativas no homogéneas*, que relacionan no solo las comunidades de práctica sino también las redes de aprendizaje. En dichas formas de organización los maestros empezaron a generar identidad en su rol como sujeto de saber y político, dando un mayor sentido a su quehacer; esto se veía atravesado por diversas acciones o fuerzas reactivas, dentro de un proceso colectivo en el que compartir conocimiento, reflexionar las prácticas, compartir experiencias, reconocer múltiples saberes disciplinares y trabajar en red contribuían al fortalecimiento de su propia formación. Estas redes tenían como propósito reconfigurar las imágenes construidas sobre el maestro en Colombia, y crear ampliación e intercambio de conocimiento, donde se hacen evidentes diversas formas de expresión, participación, acción, evaluación y organización, pero, al mismo tiempo, se daba un giro en el campo educativo donde la implementación de estas se tipificaba a partir de varios conceptos: redes territoriales, temáticas, virtuales, sociales y pedagógicas. Lo anterior fue extraído de la revisión de los documentos que conforman el archivo.

La noción de redes instauró la construcción de conocimiento entre maestros como un hecho de la educación y como ejercicio o fuerza que permite potenciar, fortalecer o crear didácticas y pedagogías no

solo dentro de instituciones educativas, sino también fuera de ellas. Debido a que "la educación comienza a ser redefinida teniendo en cuenta la estructuración cultural de una sociedad en la cual se reconocen ya diversas formas de socialización, que se viven y producen de una manera diferente a como se vivían en la escuela y la familia" (Martínez y Unda, 1995, p. 4), se generó una relación en este último aspecto que nos interesa destacar, colocando nuevas prioridades frente a la relación educación-economía, propiciando ajustes a la función del Estado respecto a la educación desde los movimientos sociales conformados por maestros, y atravesando sujetos: estudiantes, familia y comunidades en general.

En consecuencia, y por el orden de lo visible, se encuentran hechos como que instituciones como el Ministerio de Educación Nacional (MEN) adoptaron el discurso sobre las formas organizativas para establecer marcos de referencia en la creación de políticas educativas que obedecieran a la nueva racionalidad pedagógica, que se configura en medio de una creciente demanda por un capital inmaterial llamado conocimiento; esta relación incide directamente en las prácticas y en los modos de ser de los sujetos, y una muestra de ello es el cambio particular en las formas de educar y en el rol del maestro promovidas desde la Ley de Educación 115 de 1994. Otro hecho significativo es que desde esta década algunas instituciones incentivaron la conformación de redes entre maestros en Colombia, por ejemplo, la Universidad Pedagógica Nacional, a través de la ejecución de proyectos como la Red de Cualificación de Educadores en Ejercicio (RED-CEE) o la Expedición Pedagógica Nacional. Esta última tuvo como objetivo recoger

las prácticas pedagógicas de los maestros en un recorrido por todo el país y a su vez actualizar las expresiones del movimiento pedagógico en Colombia.

Lo anterior permitió develar que el maestro no se inscribe solo en el escenario de la escuela, sino que se encuentra inmerso en diversos escenarios, referenciado entonces como sujeto de saber; sus prácticas o su ejercicio se ven atravesadas por acciones que lo dejan ver como poseedor de conocimientos múltiples que constantemente interroga, potencia, fortalece, genera y construye para la configuración de nuevas prácticas sin salirse de su espacio vital: la escuela, definida por Álvarez (1991) como "un acontecimiento [...] [que] tiene sus márgenes delimitadas por un conjunto de prácticas que le señalan sus fines, su modo de funcionar y su estructura interna; dentro de este acontecimiento opera el maestro" (p. 139).

Por consiguiente, el maestro es quien inscribe su práctica con su compromiso y responsabilidad ética a manera de fortalecimiento de su formación o cualificación, pero vinculado a múltiples acciones, como se afirma en el apartado anterior; las redes de aprendizaje son una de las maneras o formas de manifestarlo, es allí donde se evidencia un quiebre, ya que el archivo permite ver cómo estas redes anteriormente eran referenciadas como grupos de estudio, colectivos, comisiones y grupos dinamizadores, sin ser estructuras jerárquicas o institucionales.

Así las cosas, se establece un nuevo discurso para la formación de los docentes que diverge de la capacitación profesional, pues, como dicen Martínez y Unda (1995), "La capacitación introduce un conjunto uniforme

de procedimientos que garantizarían la homogeneización de la enseñanza, es decir, un modelo técnicamente elaborado con el objeto de que el maestro 'tecnifique' su práctica" (p. 4). Esta manera de garantizar, establecer, promover e incentivar cambios en la educación, por medio de la utilización de textos y materiales didácticos, promovían nociones de formación de aprendizajes normalizados, que "rutinizan y automatizan el papel del maestro" (Martínez y Unda, 1995, p. 4). Además, según el archivo, la noción de capacitación se encontraba relacionada con acciones como desarrollo, crecimiento, incremento y expansión del sistema educativo, lo cual suscitó un fortalecimiento al sistema implementado desde algunas décadas anteriores a los noventa con un conjunto de estrategias encaminadas a mejorar, dotar y fortalecer la labor educativa del maestro.

En contraste, aparecen nuevas dinámicas como las redes de aprendizaje para la cualificación, que se convierten en los "nuevos espacios de encuentro entre maestros a partir de la reflexión sobre sus propias prácticas, las problemáticas que abordan, los contextos en los cuales ellas ocurren, los saberes que se han ido construyendo" (Martínez y Unda, 1995, p. 4). De esta manera, es posible dar cuenta de una tendencia en la búsqueda de formación y cualificación permanente de docentes, que se reafirma en la década actual con las prácticas discursivas de las comunidades de práctica en Colombia, desde la reflexión de su que-hacer y no como un oficio en el que se buscaba ampliar la cobertura educativa y reducir el trabajo docente. Según Martínez y Unda (1995),

No se trata de «volver capaz» al maestro en un oficio, no se trata de dotarlo de unas herramientas y unas metodologías para que cubra más estudiantes y haga su trabajo con mayor facilidad. No se busca que los maestros accedan a una verdad, a un conocimiento previamente establecido, lo cual nos mantendría entre otras cosas en el terreno de las prácticas transmisionistas en la capacitación de maestros. (p. 4)

Sin embargo, de manera paralela, la educación en la década de los noventa adquiere nuevamente una dimensión como estrategia formadora, pues se convoca al mejoramiento de la calidad educativa a partir de la labor docente, entrando en juego acciones que permitirían la expansión de la educación a la también llamada "escolarización", reduciéndose a un proceso de aprendizaje basado y orientado por competencias, aumento de la eficiencia y eficacia educativa. Allí el docente con formación y cualificación en función de las necesidades laborales

fortalece al sistema de calidad educativa, concepto que se mantiene en vigencia, instaurado como una verdad en la década actual, ya que se encuentra en concomitancia con las condiciones del sistema de educación vigente.

Por otra parte, el campo conceptual de la pedagogía (CCP) es definido por Echeverry y Zuluaga (1998) como múltiples escenarios donde intervienen no solamente el maestro con su saber específico, sino también diversos actores que en la actualidad configuran saber que finalmente es transformado en conocimiento, haciendo parte de la reconfiguración histórica de la manera en que se educa. Allí es posible observar las instituciones, los sujetos y los saberes que conforman la práctica pedagógica, estableciendo el funcionamiento de los entramados del quehacer y saber pedagógico, es decir, un proceso de relación de conceptos y experiencias. Con esta premisa es posible afirmar que las comunidades de práctica hacen parte y contribuyen a la conformación del campo conceptual de la pedagogía, dado que, a través del ejercicio arqueogenealógico, fue posible identificar las fuerzas y las relaciones de saber-poder sobre el tema con los saberes pedagógicos que se relacionan y determinan un horizonte que se constituye en una densidad conceptual, institucional y operativa (Caruso, 2010) en la que se inscriben diferentes prácticas discursivas con pretensiones de verdad.

La mediación tecnológica

Así mismo, se identifica en el rastreo de esta época que la educación adopta nuevamente una dimensión estratégica que se relaciona

no solo con la formación del recurso humano, con la educación para el trabajo o basada en competencias laborales, sino con la inmersión del desarrollo tecnológico, los medios de comunicación y la revolución de la información, dando cabida a la conformación de nuevos discursos, como los relacionados con las comunidades virtuales. En ese momento se produce un giro considerable promovido por la mediación tecnológica. El crecimiento constante de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) dio forma a otro tipo de prácticas y saberes. Estas acciones se movían en relación con promover, construir, contribuir, afianzar y adquirir conocimiento, constituyéndose en un régimen de enunciación que atraviesa el ámbito educativo. De la misma manera, se identifican y codifican algunos hechos, a saber: desde el MEN se promueve la incorporación de las TIC en el sistema educativo con el lanzamiento de programas como el proyecto nacional PlanESTIC, que comienza a trabajar con las instituciones de educación superior. De igual modo, se distingue la creación del Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (MinTIC) para que se dedicara a la promoción y el desarrollo de estas en los diferentes sectores de interés estatal.

Esta inclusión de las TIC en la educación se articula también con la racionalidad operativa del dispositivo de aprendizaje, que se traduce en una forma de gobierno contemporánea para reconfigurar una nueva manera de ser de la escuela y el maestro. Para la siguiente década, que aún está en vigencia, surgen a la postre programas como la Estrategia de Innovación Educativa y Uso de las TIC para el Aprendizaje (ETIC@), que es una apuesta del MEN, el MinTIC y Computadores

para Educar orientada a docentes, directivos docentes y padres de familia, con el objetivo de fortalecerlos en el conocimiento y la utilización de las TIC, para que promuevan el aprendizaje de los estudiantes en las áreas básicas y la reconstrucción del currículo.

También en la década actual el quehacer del docente se encuentra condicionado a nuevas y diversas exigencias externas, de manera que como sujetos productores de saber se convierten en actores de procesos investigativos; la investigación es una de las acciones decisivas en la fuerza de la formación docente, desde la manera en que se propicia la transformación del conocimiento, las construcciones sobre la realidad, el desarrollo de diversas formas de comunicación y la creación de conocimiento colectivo. Así, Colciencias implementa programas como Ondas en los que se promueve la investigación en las aulas a través de la conformación de comunidades de aprendizaje, mediadas por la escuela, los docentes, los estudiantes y los actores sociales del contexto propio donde se encuentren:

La escuela está perdiendo el monopolio enciclopédico del saber, su sentido todavía pansófico; asisten a este proceso los medios de comunicación y la informática. Ellos y otros factores sociales y políticos hacen que el lugar privilegiado de la Pedagogía y la Didáctica, la escuela y el aula, estén dejando de ser el lugar de producción de discursos pedagógicos y didácticos para dirigirse hacia la ciencia y el acontecimiento. La función didáctica se está trasladando del maestro al grupo. Como ya lo ha dicho Lyotard, el conocimiento almacenado por la informática, requiere de combinatorias que marcan la nueva forma del saber. El grupo y ya no el individuo serán los flujos nuevos del saber. La relación didáctica como la relación del que sabe con el que no sabe, se está acercando a su crisis. (Zuluaga, 2007, p. 117)

En consecuencia, se anuncia una crisis de la relación entre sujetos poseedores y no poseedores del saber, que sustenta la emergencia de otro tipo de relaciones, un punto de inflexión que da el espacio para que se configuren formas de relacionamiento como las de las comunidades de práctica, que determinan otras dinámicas de flujo del saber, en las cuales se desborda la educación formal y escolar, y se hace necesario establecer las experiencias investigativas como principio de formación entre pares.

Gestión del conocimiento

En el archivo aparece una regularidad enunciativa que está relacionada con una frase que se repite continuamente y que se usa para caracterizar las comunidades de práctica: "grupos de personas que comparten un interés, una problemática específica o simplemente una pasión sobre algún tema particular y que profundizan su conocimiento y experticia en ese tema mediante la interacción con otras personas en forma continua y sostenida" (Wenger, McDermott y Snyder, 2002). De esta manera, la naturaleza y las características del aprendizaje en comunidad obedecen al propósito de gestionar para apropiar, adquirir, compartir, crear, transformar o construir colectivamente el conocimiento. Este planteamiento propuesto por Etienne Wenger en la década de los noventa empieza a ser parte fundamental en la estructura de prácticas de discurso que aparece sobre las comunidades de práctica hasta nuestros días.

En la actualidad las comunidades de práctica aparecen con regularidad en los escenarios de formación docente, una especie de concomitancia que hace parecer estos dos eventos inseparables, siendo escenarios para la reflexión de la práctica pedagógica, y la socialización y el intercambio de experiencias, posibilitando la formación, la autoformación y la integración de nuevos instrumentos. Así, la "cultura de colaboración" (Hargreaves, 1996, p. 218) y las comunidades de práctica atravesaron los espacios académicos y se integraron a los procesos de formación apoyados por la mediación tecnológica.

De esta manera, las comunidades de práctica se constituyen en un acontecimiento y discurso de verdad a partir del entramado de dos grandes fuerzas: la primera es la construcción del conocimiento, y la segunda es la formación de docentes desde diversos escenarios como modificación a las didácticas y las metodologías pedagógicas instauradas desde la escuela y los procesos de formación, llegando a desbordar la escuela, incursionando en los escenarios de educación superior y contexto laboral.

Conclusiones

Mediante el rastreo arqueogenealógico no se ha tenido la pretensión de cuestionar o discutir la verdad de las comunidades de práctica como estrategias para la formación de docentes, sino, por el contrario, se espera poder reconocer la constitución de dicha práctica discursiva como una verdad instaurada y que es característica de nuestra época. Así, fue enteramente necesario tomar distancia de las elaboraciones teóricas para abandonar la idea de que todo lo referido al tema tiene o pertenece a una estructura o a una ciencia determinada. Tampoco se tuvo la intención de conceptualizar, concluir o cerrar el tema, sino que el ejercicio de rastreo del acontecimiento sobre el archivo dejara ver relaciones y procedencias. Con esto no pretendemos decir todo sobre las comunidades de práctica, pero sí dejar la puerta abierta a futuras investigaciones que consideren una mirada no causal de la realidad.

Así las cosas, se puede decir que las comunidades de práctica hacen parte de una serie de acontecimientos que ponen en

evidencia los modos de ser del poder en nuestra época, dado que se constituyen en recursos estratégicos para la formación y la cualificación de diferentes sujetos. De esta manera, asisten al fenómeno de pedagogización de la sociedad caracterizado por Noguera y Parra (2015), en la medida en que atienden y reproducen formas intencionadas para la dirección de las conductas propias y de otros, a través de su relación con las dinámicas de interacción entre pares, para potenciar, fortalecer o crear conocimiento, en últimas, prácticas de gobierno que funcionan a través del aprendizaje, entendido como medio y fin del llamado dispositivo de aprendizaje (Masschelein y Simons, 2013). Estas, a su vez, dan continuidad a la modificación o transformación de didácticas y metodologías pedagógicas instauradas desde la escuela que se resignifican en ese proceso coyuntural de conformación del presente. Allí se identifica claramente que el campo pedagógico ha desbordado la escuela, porque ya no es allí el único lugar donde se educa, pues hechos como la incursión de las TIC moldearon otras formas de enseñar y aprender, y nuevas maneras de relacionamiento para adquirir conocimiento que trascienden e inciden más allá de las instituciones educativas. Así, en el mundo de hoy aprendemos de diversas maneras, a través de los medios de comunicación, la participación en la sociedad y la vida en comunidad.

Del mismo modo, analizar el presente desde una temática emergente en décadas recientes deriva también en un ejercicio en el que se indaga por la manera como somos constituidos en sujetos. Así pues, el sujeto es ahora el referente a través del cual gira el ordenamiento cultural, político y económico de la época, y casi todo tiene que ver con la educación, porque parece ser que las subjetividades son las claves del modo de ser del poder, de cómo se constituye el sujeto. Por consiguiente, las prácticas pedagógicas y las relaciones que se entretienen a través de y dentro de las comunidades de práctica son el reflejo del gobierno de sí mismo y de otros, desde la racionalidad predominante que pone como imperativo el aprendizaje, pues, como lo dirían Masschelein y Simons (2013), "Se nos hace creer que se trata de nuestra libertad" (p. 93) pues se configuran sujetos "que hacen parte" ya sea como miembros, integrantes, participantes o actores de una comunidad, que pueden ser individuales (profesionales, expertos, tutores, aprendices, asesores, trabajadores, empleados, profesores, estudiantes, maestros, docentes, investigadores); colectivos (equipos de trabajo, organizaciones, familias, grupos, instituciones, poblaciones); o estar en relación (pares, colegas, compañeros, socios) por el conocimiento que poseen, garantía de adaptación

(Masschelein, y Simons, 2013) y que se “autodeterminan” usando su voluntad para decidir qué aprender y cómo aprender muy a la manera de los “empresarios de sí mismos”.

De otro lado, en materia de educación nos encontramos en una época de un régimen de gobierno del aprendizaje que atraviesa sujetos, escenarios y conceptos, e introduce la educación en una crisis que consiste en su debilitamiento a partir del fenómeno de pedagogización de la sociedad, de manera que se desdibuja el papel que esta tenía bajo las lógicas liberales. Este debilitamiento encuentra su razón de ser en la convergencia de diversos acontecimientos o prácticas discursivas, entre las cuales se encuentran: la exaltación de lo pedagógico; el desplazamiento de la tarea educativa a otros “agentes educadores” que no son maestros, pues las nuevas formas de relacionarse no son necesariamente homogéneas, es decir, dentro de las comunidades de práctica no hay brechas entre individuos por ser poseedores o no de saberes; la interpretación romántica a partir de elementos como el autogobierno, la autonomía y la libertad, en autores como Kant y Rousseau; y el entusiasmo contemporáneo por la libertad, la autonomía y los derechos, entre ellos el de la igualdad, tomados como *naturales* (Agudelo *et al.*, 2016). No obstante, la presencia del acontecimiento de las comunidades de práctica no es en vano, pues se configura como medio para la constitución de las nuevas subjetividades.

En sí el problema de la crisis de la educación no es que se privatice para hacer parte del mercado, como podría decirse desde la postura de las pedagogías críticas o de la teoría marxista; una de las procedencias del dispositivo de aprendizaje es que el discurso

del capitalismo define que lo que genera riqueza es el conocimiento y el conocimiento se traduce en aprendizaje producido por el individuo y no por la escuela. En consecuencia, se han borrado las jerarquías entre estudiantes y maestros; los principios de libertad, autonomía y derechos de los sujetos exacerbaban la importancia que se le da al aprendizaje e intensifican discursos que reproducen el gobierno de sí mismo y de otros.

Por otra parte, en lo referido a la formación de docentes, las dinámicas que allí se presentan siguen un proceso de cambio paulatino que viene ligado a las condiciones recientes de posibilidad y operatividad de nuevas prácticas pedagógicas que van en línea con los modos de ser del poder en nuestra época. En vista de ello, se han vinculado las comunidades de práctica como estrategias no solo para formar o actualizar educadores en ejercicio, sino también que tienen un importante rol en la reproducción de los procesos de subjetivación, en el caso particular de los docentes. Lo anterior mantiene en vigencia las tensiones que sobre el quehacer docente y su papel en la educación se han venido trazando y configurando desde el CCP. Empero, no se puede decir que las comunidades de práctica son buenas o malas, pues es el énfasis colocado en el aprendizaje lo que determina lo que se dice o habla acerca de ellas.

Es evidente el gran resquicio existente en los modos de ser del maestro de épocas inmediatamente anteriores, que se formaban y actualizaban en instituciones de educación especializadas con los docentes de hoy día; pareciera que los primeros estuvieran siendo reemplazados por otros muchos agentes

educativos no necesariamente confinados a las instituciones escolares, ya que lo importante de su labor es que produzcan buenos resultados, determinados por el rendimiento de los estudiantes en las pruebas de medición nacionales o internacionales. Sin embargo, se puede ver que

La enseñanza que en otra época era definitoria para nombrar al maestro, hoy tiende a reemplazarse por una función llamada función docente, que puede cumplir cualquier individuo, en muchas instancias, y a través de varios dispositivos, sin duda ese tránsito entre el maestro y la función docente de hoy termina por oscurecerlo o si lo prefieren enrarecerlo. (Martínez, 2013a, p. 63)

De esta manera, hoy día se habla de sujetos que, de un lado, agencian el aprendizaje de otros dentro de estructuras o dispositivos como las comunidades de práctica y, de otro, "gestionan" su propio aprendizaje. Una lectura ingenua dirá que esto le supone mantenerse acorde a las demandas de la sociedad del conocimiento, sin embargo, son prácticas de subjetivación producidas por relaciones de fuerzas que se contraponen, complementan, sobreponen o entran en tensión.

Por último, a partir de este ejercicio se pudo comprobar la riqueza y la virtud del enfoque arqueológico y genealógico, dejando abierta las posibilidades para quien quiera dar continuidad y provocar otra mirada, siendo este un ejercicio que permite tomar distancia de las verdades naturalizadas en el contexto diario, llevando a cuestionarse por el presente, las fuerzas a las que responde y los mecanismos que producen a los individuos. Según Álvarez (2012),

Aunque esta ruta parece bastante inflexible, está a disposición de cada investigador para realizar modificaciones y amoldarla a las necesidades de su tema específico, pues el fin del enfoque es ser flexible para amoldarse al tema y no lo contrario, amoldar el tema a la metodología. (p. 2)

Referencias

Agudelo, M., Álvarez, A., Carreño, K., Castro, N., Garzón, C., González, J., Lovera, C., Mayorga, A., Piñeros, J. y Vera, M. (2016). *Protocolo final. Línea de investigación educación y pedagogía*. [Documento de trabajo de circulación interna]. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional/Cinde.

- Álvarez, A. (1991). *El maestro: historia de un oficio*. *Revista Colombiana de Educación*, (22-23), 139-158.
- Álvarez, A. (2012). *Del campo intelectual de la educación al campo conceptual de la pedagogía: vigencia de un debate*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. [Texto inédito].
- Álvarez, A. (2013). *Enfoque arqueológico-geonealógico. Orientaciones metodológicas para la lectura de fuentes primarias*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. [Texto inédito].
- Caruso, M. (2010). *Investigar un campo conceptual. Documento metodológico para la redacción de los informes finales de los subproyectos*. Medellín: Proyecto Paradigmas E&M.
- Castro, E. (2004). *El vocabulario de Michel Foucault: un recorrido alfabético por los temas, conceptos y autores*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- Deleuze, G. (1986). *Foucault*. J. Vázquez (Trad.). Barcelona: Paidós.
- Echeverry, J. y Zuluaga, O. (1998). Campo intelectual de la educación y campo pedagógico. Posibilidades, complementos y diferencias. *Revista Educación y Ciudad*, (4), 12-23.
- Foucault, M. (1995). *Crítica y Aufklärung ["Qu'est-ce que la Critique?"]*. Dávila J. (Trad.). *Revista de Filosofía-ULA*, 8. Recuperado de <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/15896/1/davi-la-critica-aufklarung.pdf>
- Foucault, M., (1992). *El orden del discurso*. González A. (Trad.) Buenos Aires: Tusquets Editores. Recuperado de https://monoskop.org/images/6/62/Foucault_Michel_El_orden_del_discurso_1992.pdf
- Foucault, M. (1979). *Microfísica del poder*. J. Varela y F. Álvarez-Uría (Trads.). Madrid: Ediciones de la Piqueta.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura, posmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata.
- Hernández, R. y Fonseca O. (2012). Las comunidades de práctica: nuevas formas de construcción de conocimientos. *Revista Papeles*, 4(7), 96-101.
- Martínez, A. (2013a). Lecciones para diferenciar: conceptos, historias y debates. En *Cátedra doctoral. Campo intelectual de la educación y la pedagogía* (pp. 39-66). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Martínez, A. (2013b). *Gobernados y/o escolarizados*. Ponencia presentada en la 35 International Standing Conference for The History of Education (ISCHE). Education and power: Historical Perspectives. Riga (Latvia), 21 al 24 de agosto. Recuperado de <http://www.michelfoucault.com.br/files/Alberto%20Martinez%20-%20Gobernados%20y%20-%202020jul15.pdf>
- Martínez, A. y Unda, M. (1995). Redes pedagógicas: espacios múltiples y abiertos. *Revista Nodos y Nudos*, (1), 3-6.
- Masschelein, J. y Simons, M. (2013). "Se nos hace creer que se trata de nuestra libertad": notas sobre la ironía del dispositivo de aprendizaje. *Revista Pedagogía y Saberes*, (38), 93-102.

Noguera, C. y Parra, G. (2015). Pedagogización de la sociedad y crisis de la educación. Elementos para una crítica de la(s) crítica(s). *Revista Pedagogía y Saberes*, (43), 69-78.

Pérez, J. (2011). Comunidades de práctica como sistemas emergentes de aprendizaje. *Revista Actualidades Pedagógicas*, (58), 15-27.

Veyne P. (1984). Foucault revoluciona la historia. En *Cómo se escribe la historia* (pp. 199-239). Madrid: Alianza.

Wenger, E., McDermott, R. y Snyder, W. (2002). *Cultivating communities of practice: a guide to managing knowledge* Boston: Harvard Business School Press.

Zuluaga, O. (2000). Hacia la construcción de un campo conceptual plural y abierto para la pedagogía: aproximaciones metodológicas. En *La investigación como práctica pedagógica, memoria del simposio internacional de investigadores en educación*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.

Zuluaga, O. (2007). Otra vez Comenio. *Revista Educación y Pedagogía*, 19(47), 99-118. Recuperado de http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/2796/1/ZuluagaOlga_otra vezcomenio.pdf

