

Universidad de Medellín

# Del decir social docencia: Analítica de una técnica de gobierno social\*

**Luis F. Vásquez Zora\*\***

Recibido: 4 de marzo de 2016

Enviado a pares evaluadores: 11 de marzo de 2016

Aprobado por pares evaluadores: 22 de abril de 2016

Aprobado por comité editorial: 6 de mayo de 2016

## RESUMEN

El artículo analiza las políticas docentes, entendidas como un instrumental metodológico, para abordar las tecnologías de formación y modificación de prácticas que permiten el despliegue del decir verdad y del gobierno social de la pedagogía. Se parte, desde una perspectiva genealógica y analítica, de las superficies de emergencia, las instancias de delimitación y de especificación de los saberes docentes en su discontinuidad, sistematicidad y exterioridad con el objetivo de comprender el haz de relaciones del poder pedagógico. Se argumenta que la docencia es una técnica de gobierno que produce y modifica sujetos: desde la enseñanza, como experiencia

gregaria de recogimiento y de conversión religiosa mediante las prácticas de análisis de la conciencia, del examen, de la culpa y de la confesión a través de la inscripción y exteriorización de la verdad del sujeto para la salvación; desde la educación, mediadora entre el sujeto y la sociedad para la normalización del individuo, apoyada por la vigilancia, el examen y la identificación; desde el decir de la gestión, como práctica de gerenciamiento, de control de sí y de los otros por la demanda de las competencias, pero también, decir subjetivo de éticas y estéticas de la diferencia.

**Palabras clave:** Docencia, saber, poder, prácticas, políticas docentes.

\* Este artículo se desprende de la investigación doctoral *Políticas docentes o de las tecnologías de formación, existencia y desaparición del maestro en Colombia*, defendida en la Faculdade de Educação, de la Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil, el 08 de julio de 2015. Tesis disponible en: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/BUBD-A4CEXP>

\*\* Doctor en Educación. Políticas Públicas y Profesión Docente. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte. Brasil. Correo electrónico: [luisfernandovasquez@yahoo.com](mailto:luisfernandovasquez@yahoo.com)

# Teaching Social Say: Analysis of a Social Government Technique

## ABSTRACT

The article analyzes teaching policies understood as a methodological instrument to address information technologies and modification of practices which allow the deployment of truth and social government of pedagogy. The analysis is conducted from a genealogical and analytical perspective of emergency surfaces, delimitation and specification instances of the teaching knowledge in relation to its discontinuity, systematization, and exteriority with the purpose of understanding the number of relations of the pedagogic power. It is alleged that teaching is a governmental technique intended to produce and modify individuals: from the teaching

itself, as a gregarious experience of meditation and religious conversion through analysis of consciousness, test, guilt, and confession through the inscription and exteriorization of the individual's truth for salvation; from the education, a mediator between individual and society for the individual's standardization, supported by supervision, test, and identification; from the management, as a managing practice to control the individual and the others for the demand of competences and the subjective opinion on ethics and aesthetics of differences.

**Key words:** Teaching; knowledge; power; practices; teaching policies.

## Introducción

Este artículo describe los instrumentos, el proceso y los resultados metodológicos desarrollados en las investigaciones: *Políticas docentes o de las tecnologías de formación, existencia y desaparición del maestro en Colombia* (Zora, 2015), y *Existencia y desaparición del maestro en Colombia. Historia de la docencia como técnica de gobierno social* (Zora, 2016), y exhibe los procedimientos de análisis de la docencia como técnica social de decir verdad, práctica política singular para el gobierno de discursividades y no discursividades, de modalidades de poder con el propósito de producir experiencias de sujeción y de subjetivación a partir de la integración de estrategias y de tácticas que tienen como intención, sea desde las experiencias de la enseñanza, sea desde la educación o desde la orientación de los aprendizajes, formar o modificar individuos.

Los instrumentos metodológicos de las políticas docentes se corresponden con el análisis de las estrategias de saber (Foucault, 1979) y las tácticas de poder (Foucault, 1992; 1996; 2001; 2006; 2010). En las estrategias de saber se ubican las superficies de emergencia, las instancias de delimitación y de especificación; en las tácticas de poder se instalan la discontinuidad, la sistematicidad y la exterioridad. Estos conceptos y herramientas buscan singularizar la docencia en técnica de gobierno del decir verdad como conducción de sí mismo y los otros a partir de experiencias complejas como la enseñanza, la educación y el control, formadas por instituciones, sujetos, discursos y prácticas que intentan inscribir en los otros un modelo o ideal social privilegiado. El artículo demuestra que, como técnica social del decir, la docencia no obedece solo a la transmisión de saberes de las generaciones adultas a las jóvenes, que no es meramente mediación de la enseñanza, la educación o del aprendizaje, sino que es sofisticada técnica de gobierno de sí mismo y de los otros.

### 1. De las modalidades sociales del decir verdad

Algunas de las prácticas del decir veraz en las sociedades occidentales transcurren por formas imperantes de verdad y de poder, por medio de las prácticas del decir del sacerdote, del filósofo, del cínico y del pedagogo (Foucault, 2010). Si es desde la práctica religiosa, la verdad es dicha a través de la palabra del profeta; si es desde el sabio y el anciano, es dicha por el filósofo; si es palabra franca y sincera, es dicha por el cínico o el *parresiasta*; finalmente, si es palabra de quien tiene verdad para enseñar, es palabra técnica de quien educa a través de la verdad para el prepararse para vivir en sociedad, es decir, del maestro y del pedagogo.

La práctica del decir verdad del religioso es mediación del sacerdote del mensaje de la divinidad al destino de los hombres; la del sabio y filósofo es decir que piensa, calla o habla a los hombres sobre el ser, sobre sí mismos, los otros

y sus materialidades; las del cínico y/o *parresiasta*, decir de aquel que escoge con sinceridad hablarlo todo, aun al costo de renunciar a los bienes, al prestigio, al dinero, al confort, arriesgando su vida al decir verdad, frente a los falsos códigos de la apariencia social y del infantilismo que exhibe el poder al intentar imponer sus reglas. Finalmente, el decir verdad del técnico, del pedagogo, de aquel que por sus conocimientos tiene la técnica de formar y modificar sujetos, sea valiéndose de la religión, de la filosofía, de la moral o de los principios científico-técnicos, administrativos y de gestión de desempeños para conformar prácticas que modifiquen individuos, tiene que ver con la experiencia social de decir verdad en tanto técnica de gobierno que guía, conduce, orienta y modifica al individuo de acuerdo al modelo social.

Las experiencias anteriores conforman algunas de las prácticas de decir verdad, por las cuales la sociedad legitima la formación de veracidades y el tipo de autoridad imperante, experiencias sociales del decir por medio de las cuales, se privilegian “procedimientos posibles, verbales o no, mediante los cuales se saca a la luz lo que se plantea como verdadero, en oposición a lo falso, a lo oculto, a lo indecible, a lo imprevisible, al olvido” (Foucault, 2010, p. 19), un orden social que intenta establecer qué se dice o calla, quién dice o no, de dónde se dice, a quién se dice y cómo, conjunto de mecanismos por los cuales se legitima la potestad de una verdad, un orden del saber y un ejercicio de poder bajo pretensiones de gobierno.

Entre una voluntad social de verdad se privilegian determinados saberes, tipos de conductas y de comportamientos, opciones de subjetivación que hacen, del decir veraz de la docencia, técnica de gobierno de la formación o modificación de sí mismo y de los otros. La autoridad se torna legítima en tanto los regímenes del decir demuestren su certeza y verdad frente a determinado modelo y objetivo social, pero también, en tanto sean aceptados o logren imponerse como conducta individual y colectiva, las prácticas del decir verdad no solo deben cumplir con los requisitos de veracidad social, también procuran imponer su dominio.

## **2. La docencia como técnica de veracidad social: decir, doctrina y docilidad**

*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.*

FOUCAULT, 1992, p. 38

*Hablar e instruir pertenece al maestro, oír y callar conviene al discípulo.*

REGLA DEL GRAN PATRIARCA SAN BENITO, cap. VI, 1973.

Si fuese desde su etimología, la palabra *docencia*<sup>1</sup> proviene del latín *docere*, enseñar, decir, doctar, de la cual se desprenden las palabras: *doctrina*, *documento*, *doctor* y *dócil* (De Miguel y De Morante, 1881; De Miguel, 2001), como modalidad social del decir por la doctrina, por el documento y por la docilidad; la docencia incluye: primero, la integración de un cuerpo de doctrina, de teorías, de disciplinas, de instrucciones y de metodologías, es la actividad en la cual se reúnen unos objetos, unos conceptos, unos métodos, unas proposiciones, unas reglas, unas técnicas y unos instrumentos (Foucault, 1992, p. 27), conforma un dominio de saber a partir de otras disciplinas; es una práctica basada en el aporte, uso y aplicación de otros discursos y prácticas (Zora, 2015).

Segundo, establece a aquel que dice como doctrinante, como instructor, como educador, como profesor o como docente; por lo tanto, habrá de saber adoctrinar, reunir y disciplinar; de educar, de socializar, de capacitar y, recientemente, de orientar, liderar y administrar aprendizajes para el desempeño de competencias. Como arte singular del decir, a aquel que dice le es asignado: conocer la doctrina y revelar su verdad; disciplinar, ya que sabrá de la instrucción; educar, ya que normaliza a través de la pedagogía como medio de socialización; adquiere un estatus de profesión, ya que su hacer magisterial es delimitado al trabajo y a sus condiciones; es valorado como profesional, ya que es dotado de las habilidades científicas, técnicas, comunicativas, administrativas y de gerencia de la educación como innovación y emprendimiento.

Tercero, la docencia es una práctica de gobierno social, una técnica política de docilización de sí mismo y de los otros, ya que, a través del decir de la enseñanza, de la educación o del aprendizaje –o de otras modalidades–, se conducen conductas. Si es desde la enseñanza de la doctrina, contribuye a la conversión, al recogimiento, a la instrucción, a la confesión y a la penitencia como prácticas de reconocimiento de la verdad (Castillo, 2004; Favacho, 2010; Ibarra, 2010; Lerena, 1983; Martínez, 1982; Quiceno, 2004); si es desde la educación, cumple función de mediación en la socialización de los individuos (Zora, 2015); si es desde el decir veraz del profesional, habrá de gestionar los aprendizajes para el desarrollo de habilidades y competencias individuales (Zora, 2015); si es desde

<sup>1</sup> “La palabra *docente* proviene del latín *docere* (enseñar) la cual nos dio las palabras: *doctrina*, *doctor*, *documento* y *dócil*. *Docere* tiene la raíz indoeuropea: *dek-* que quiere decir pensamiento o aceptación. Otras palabras derivadas de la raíz indoeuropea *dek-* son: El verbo griego *δοkein* (*dokein* = opinar) que nos dio las palabras: *dogma*, *ortodoxo* y *paradoja*. // El verbo latino *decet* (en tercera persona ya que es impersonal), ‘ser apropiado’ y de ahí: *decente*. // La palabra latina *dignus*: *digno* y derivados *dignidad*, *dignatario*, *dignificación*, *indignar*, etc. // El verbo latino *disco*: *discípulo* y *disciplina*. // La palabra griega *δοκός* (*dokos* = viga) y de ahí *diplodoco* (dos vigas), en relación a las vértebras de este animal prehistórico. // El verbo griego *δέχομαι*, ‘aceptar’//. La raíz latina *deuk* (guiar) de la cual encontramos en palabras como *acueducto*, *duque*, *conducir*, *educar*, *ducha*, *dúctil*, y compuestos del verbo latino *duco* como *deducir*, *seducir*, *traducir*, *inducir*, *abducir*, *aducir* o *introducir*” (Miguel, R., 2001).

la enseñanza, disciplina; si es desde la educación, normaliza, y si es desde los aprendizajes, controla (Zora, 2016).

Como práctica de gobierno, la docencia contribuye a la transformación del hombre natural y múltiple en sujeto ideal para el ejercicio de la verdad y del poder de regímenes disciplinarios, normalizadores, de gestión y control. La docencia, como práctica social de gobierno por el decir veraz, hace parte de la conformación de especializadas estrategias y tácticas de modificación de los individuos a través de prácticas soberanas, socializadoras, de eficacia y de subjetivación, a las que, sin embargo, les son producidas resistencias y oposiciones (Mojica, 2011), formas de subjetivación, de experiencias éticas y estéticas distintas del decir verdad sobre sí mismo y los otros (Foucault, 2010).

### 3. Saberes de la docencia en Iberoamérica

*El hombre puede considerar como los dos descubrimientos más difíciles: el arte del gobierno y el de la educación y, sin embargo, se discute aún sobre estas ideas.*

I. KANT, 2000, p. 13

Hace ya varias décadas, tanto en Colombia como en Iberoamérica, la docencia es explicada desde la *cuestión* (Castro y Loschpe, 2007; Peñuela y otros, 2008), la *situación* (Coral, 1980; Parra, 1997; Tenti, 2006, 2007, 2008), la *profesión* (Ibarra, 2010; Nóvoa, 2009; Pulido y Baquero, 2005; Tardif, 2012; Tenti, 2006; 2007; 2008), las *condiciones de trabajo* (Fernández, 1991, 1998; Castro y otros, 2005; Popkewitz, 1995; Palamidessi, 2003), la *precarización* (Rodríguez, 2009; Vaillant 2004), –por citar solo algunos autores que, al tomar como modelo de análisis los enfoques críticos, guardan como común denominador la descripción de la docencia desde las relaciones económicas y sociales; otros autores la describen desde tendencias militantes (Coral, 1980; Le Bot, 1985; Parra, 1997; Rodríguez, 2009), limitada a actividad social subalterna, subyugada, subvalorada, condicionada y precarizada, para quienes las formas de organización y lucha se tornan en la vía de dignificación y valorización de la profesión (Dal Rosso, 2011).

Finalmente, hace casi tres décadas, tanto en América Latina como en el mundo, la docencia intenta fundamentarse desde la *profesionalidad*: para académicos e investigadores (Cox, Beca y Cerri, 2011; Fernández, 1991; Globe y Porter, 1980; Martínez, 2014; Nóvoa, 2014; Palamidessi, 2003; Pruzzo, 2010; Schwartzman y Cox, 2009; Scherping, 2014; Tiramonti, 2001; Vaillant, 2004; Yates, 2007); para instancias internacionales (BID, 2002; Orealc/Unesco, 1996; 2001; 2011; Unesco, 2012; Unesco/Orealc/Ecosoc, 2011; Preal 2014); para instancias nacionales (Ministerio de Educación Nacional MEN, Colombia, 2002; 2014, 2015; Ministerio de

Educación, Chile, 2014; Estados Unidos Mexicanos, Ministerio de Educación Nacional, México, 2012; 2013; República Federativa do Brasil, Ministerio de Educação, Brasil, 1996, 2007, 2008); para organizaciones magisteriales (Internacional de la Educación IE, 2013; Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA); Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação do Brasil (Cnte); Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación (Fecode); Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación de México (SNTE); para la sociedad civil (Pacto Nacional: Todos por la Educación, 2012; Fundación Compartir, 2014; Mc Kinsey & Co, 2007), y para los propios docentes (Díaz, 2013; Scherping, 2014), donde se plantea la *profesionalidad* de la docencia: la atracción y la selección de los mejores jóvenes, el fortalecimiento de la formación inicial y continua, la gestión de la calidad, los estándares de desempeño por competencias, la evaluación de los docentes y las prácticas de excelencia.

¿Por qué en el estado del arte realizado en Iberoamérica son escasos los análisis políticos de objetos, conceptos, estrategias y tácticas de la docencia? o ¿por qué no aparece un análisis de la docencia como arte y técnica de gobierno para la modificación de sí y de los otros? ¿Por qué no se han encontrado estudios que refieran directamente análisis políticos de la docencia, de las condiciones de formación, permanencia o disolución como práctica de gobierno? Y si tuviese algún valor preguntarse la docencia como técnica de modificación política: ¿qué tipo de tecnologías de poder intentan imponer unas prácticas determinadas de la docencia como modalidades de transmitir el poder de la verdad? ¿Qué lugar se les ha dado a otros saberes y poderes, a otras prácticas éticas y estéticas de la docencia?

Se trata en este escrito de cuestionar la docencia desde lugares políticos, de reconocer las condiciones de formación, existencia y desaparición de sofisticadas tecnologías de poder de este decir verdad social singular. Si es desde el saber, exhibir cómo esta actividad es integrada por disciplinas, por conceptos y métodos (Foucault, 1979) de otras áreas del conocimiento, que son reunidas para intentar expresar la actividad como veraz. Si es desde los poderes, mostrar cómo determinadas instancias, específicas rejillas normativas (Foucault, 2006) y metodologías elaboran tácticas que intentan privilegiar un modelo y un actuar de la docencia que se corresponda con un ideal social imperante. Se trata de la descripción de las *políticas docentes* como analítica que exhibe unas racionalidades políticas, unos procedimientos de esta modalidad del decir verdad, regímenes de saber, formas del poder y tipos de prácticas; se trata de la descripción de un sofisticado juego de estrategias y de tácticas históricas y políticas que hacen de la docencia una modalidad de gobierno, como técnica social del decir verdad para la modificación de sí y de los otros.

#### **4. Analítica de la docencia: saberes, poderes y prácticas**

*La escuela era inevitable; el maestro es necesario.*

ARIAS R., JULIO C. 2011, p. 114.

Como modalidad del decir verdad, la docencia está integrada por la discontinua, sistemática y regular reunión de saberes y poderes en órdenes de prácticas discursivas y no discursivas, de “un conjunto de reglas anónimas, históricas, siempre determinadas en el tiempo y el espacio que han definido en una época dada, y para un área social, económica, geográfica o lingüística dada, las condiciones de ejercicio de la función enunciativa” (Foucault, 1979, p. 198), resultado de relaciones entre instancias, disciplinas y sujetos con límites históricos y sociales específicos que definen una homogeneidad, una regularidad y una sistematicidad frente a la relación con objetos, conceptos y sujetos que privilegian unas prácticas de la verdad como generalidad particular de la docencia como técnica específica de gobierno social.

##### **4.1. De la unidad del saber: el enunciado**

El elemento de formación de las prácticas discursivas es el enunciado: “Átomo del discurso” (Foucault, 1979, p. 33), cuya función no es ni teórica ni gramatical ni lógica, actúa en un campo relacional, es correlativo a ciertas materialidades, es “un elemento en función en un campo de coexistencia” (Foucault, 1979, p. 145), está implicado con acciones discursivas y no discursivas (Zuluaga, 1987), tiene que ver con la “irrupción de los acontecimientos, con la composición de los signos gramáticos y lógicos en una función relacional, se refiere a objetos e implica sujetos” (Castro, 2005, p. 164); es una acción, un acontecimiento, un concepto que construye, modifica o desaparece objetos, conceptos, sujetos y relaciones sociales, delimita un tiempo, un espacio, una historia, un área social; es una unidad, un átomo con voluntad de relación con cosas, está siempre en voluntad de dominio, de apropiación y aplicabilidad de objetos, discursos y prácticas; es “un elemento en un campo de coexistencia” (Foucault, 1979, p. 183) orientado hacia problemas, a materialidades de una época dada, a acontecimientos, conforma las condiciones de existencia de discursos; se refiere objetos e implica sujetos en sus reglas históricas; contiene “un conjunto de estrategias, forma parte de ciertas prácticas sociales” (Foucault, 1996, p. 17), es átomo del discurso en cuanto unidad sobre la cual recae una existencia relacional en función de cosas, objetos, procesos, discursos y prácticas.

##### **4.2. De la analítica de los saberes**

Por analítica de los saberes docentes comprendemos el orden relacional de los enunciados y la integración de las prácticas discursivas y no discursivas; es



la conformación de una pretendida positividad en un régimen de verdad, de enunciados aportados por saberes extranjeros a la docencia –teología, filosofía, biología, medicina, estadística, economía, sociología, antropología, administración, gestión, entre otras (Cfr. Zora, 2015; 2016)–, reunidos como veracidad en privilegiadas prácticas, conformadas por conceptos, objetos, procedimientos y formas de sujeción y subjetivación en busca de modificar materialidades.

La analítica de los saberes de la docencia “define un conjunto de condiciones de existencia” (Foucault, 1979, p. 198), de formación de objetos, conceptos y estrategias sobre planos de emergencia, de delimitación y de especificidad, de tal manera que saberes de la docencia serían “aquello que se dice en un tiempo y en un espacio socialmente determinado de algo” (Foucault, 2010, p. 254); la descripción de ese *algo*, que es registrado, analizado, delimitado y descrito, exhibe las prácticas de gobierno de la docencia como imposición de una modalidad de decir verdad social.

Los saberes docentes son relaciones de existencia entre disciplinas, instituciones, sujetos y prácticas sociales, de cómo se “registra, analiza, delimita y describe” (Foucault, 1979, p. 66) la docencia, de acuerdo a ciertos tipos de principios, de umbrales de pensamiento, de formas de conceptualización, de protocolos de formulación, de moralidades en tiempos determinados, de unos usos específicos de la docencia, de cómo identifican, diferencian, especifican y se integran determinadas disciplinas en determinadas prácticas docentes. Pero, además de estar condicionados por las *superficies de emergencia*, por las *instancias de delimitación* y por las *instancias de especificación*, los saberes docentes están conformados por instituciones que otorgan significación, que definen unos usos específicos, relaciones sociales en disputa con comportamientos y conductas que se resisten, oponen o se ausentan, que expresan otra potencia como opción creadora, sea de insurrección o de subjetivación, o por saberes menores de la docencia, de “devenir potencial en tanto que se desvían del modelo. [...] lo minoritario como devenir potencial y creado, creativo” (Deleuze y Guattari, 2004, p. 108).

La analítica de los saberes de la docencia en Colombia exhibe los sistemas de reglas, intereses, presiones, la invisibilidad de una y no otra forma de verdad, la privilegiada existencia de unas docencias, “el nexo de regularidades que rigen su dispersión” (Foucault, 1979, p. 79), por cuanto es objeto de saberes religiosos, filosóficos, psicológicos, pedagógicos, económicos, médicos, sociológicos, administrativos y de gestión. Para el caso colombiano muestran cuatro regularidades de las prácticas discursivas de la docencia –saberes de la docencia que hacen parte de otras discontinuidades y regularidades (Zora, 2015)– expresadas en series de saber:

De la primera serie se ubican los saberes doctrinantes desde el período colonial a los primeros años del siglo XX; la función enunciativa guarda como objeto las singularidades de una grilla elaborada de saberes teológicos y religiosos (San Agustín, 1963; Santo Tomás de Aquino, 2000; Erasmo, 1998; Vives 1781; 1992; Montaigne 2003; Ignacio de Loyola 1850, 1977; José de Calasanz, 2007; Juan Bautista de la Salle, 2001; Juan Bosco, 2003; entre otros autores), decir de la enseñanza en relación con la práctica del adoctrinamiento, de la conversión, del castigo y la renuncia así por la obediencia a un Dios y a un pastor enseñado como verdad. La enseñanza se caracteriza por medio de la función enunciativa del recogimiento, de la reunión de indígenas, de infieles, de niños pobres y huérfanos en escuelas de enseñanza de primeras letras y números (Castillo, 2004; Ibarra, 2010; Martínez, 1982; Martínez B. y Álvarez, G., 2010; Quiceno, 2004; Ríos y Sáenz, 2012; Sáenz, Saldarriaga y Ospina, 1997); la función correlacional de los enunciados cristianos se orienta hacia una enseñanza de la conversión y la congregación por el decir de una docencia como doctrina de verdad divina, un decir de la salvación de la disciplina, el castigo y el orden cristiano: acoger, reunir, disciplinar, convertir, congregar, pastorear, castigar, memorizar, apagar en el cuerpo y esculpir en el alma conformarían algunos de los enunciados del decir verdad de la docencia como práctica cristiana de la enseñanza, del maestro doctrinante (Zora, 2015) y toda aquella función relacional enunciativa por el combate contra el otro, por transformar al diferente, al infiel, al salvaje, al tonto y al inocente en conocedor de la palabra y la verdad como salvífica (Sáenz, Saldarriaga, y Ospina, 1997; Varela y Álvarez-Uría, 1991).

La segunda serie del saber la situamos entre los años 1886 y 1927; el decir verdad de la docencia por el maestro instructor moral y cívico, simbiosis de la religión católica y la moral patria, se dirá verdad, en cuanto se exprese el amor a Dios y a la Patria (Constitución Política de Colombia, 1886; Uribe, 1927). Se trata de una docencia sobre los enunciados del orden moral y religioso de la nación, de las escuelas primarias, de las de artes y oficios, de las correccionales, del orden cívico y religioso de la nación. Estado y religión hacen parte del decir verdad a partir de la instrucción católica y cívica. Las funciones enunciativas instruir, ordenar, moralizar, disciplinar, normalizar, vigorizar el cuerpo y el alma, hacer de la docencia una de las modalidades para la marcha del país hacia el progreso dentro de la tradición (Uribe, 1927) combaten las perversiones sociales, del alcoholismo, la prostitución, la falta de vigor, la pobreza, la enfermedad, la estupidez, la ignorancia, de las múltiples deformidades y anomalías; ahora la docencia es el pastoreo de la patria, es implementar la moral de la normalización. Como instrucción católica y moral los enunciados de estas singulares políticas docentes recorren los saberes del orden disciplinario, religioso, moral, biológico, médico, higiénico, económico y sociológico, que, como modalidades estratégicas, asimilan el orden de la obediencia, de la organización, de la ins-

pección y de la vigilancia de la normalización social para la producción, esto es, decir verdad de la docencia como instrucción en las normas y reglas sociales (Ríos y otros, 2010).

El tercer conjunto de funciones educativas, entre los años 1927 y 1979, comprende el tránsito del decir de la docencia de la instrucción a la educación (Colombia, Ley 56 de 1927 de la constitución del Ministerio de Educación Nacional). Más que la enseñanza y que la instrucción se trata de la educación, la cual será ahora medio de socialización, la ciudadanía, la economía del trabajo y el reclamo del Estado por la normalización biológica, política, social y económica de las poblaciones. El decir por la economía industrial, a la cual será “necesario convertir la República entera en un inmenso taller, pues solo con el trabajo podremos curar las profundas dolencias que afligen a la sociedad colombiana” (Uribe, 1927, p. 37), como renovada razón de verdad de la docencia, son tomadas como verdad las pedagogías nuevas, activas o del trabajo, que “deberán corresponderse a una labor pedagógica” (Unesco, 1979, p. ix), los enunciados son especificados desde autores como Comenio (1998); Pestalozzi (1889); Bovet (2007); Claparède (2007), de la sicología médica Montessori (2003); Piaget, (2001); de la sociología, Rousseau (2000); Kant (2000); Durkheim (1979); Dewey (1977; 2001); Decroly (2006). La docencia dirá para la socialización en cuanto educar se corresponda a la economía del trabajo, a cuerpos de saber integrados en la disciplina pedagógica como renovado valor discursivo para el decir verdad de la docencia, a partir de allí la docencia se tornaría en el dispositivo del decir social que se corresponde al *personal*, al reclutamiento, a la formación, a la carrera, a la remuneración y al retiro, que oficializaría la Organización Internacional del Trabajo OIT y la Organización de la Naciones Unidas para la ciencia y la cultura Unesco, (OIT-Unesco, Recomendación relativa al personal docente, 1966), esto es, como saber, el decir de la docencia emerge como profesión, y que en Colombia se formalizaría con el *Estatuto de la profesión docente* (Decreto 2277 de 1979).

Y finalmente, el cuarto orden discontinuo de regularidades de saberes docentes, la profesionalidad, comprendido entre los años 1982 y 2015, de un decir verdad docente desde la cultura, la calidad, la gestión y la excelencia. El XII Congreso Nacional de Educadores (Federación Colombiana de Educadores, Fecode, 1982) representa el efecto de un enunciado-acontecimiento para la corta duración histórica de las políticas docentes, expresa el *hombre educado colombiano*, como modelo de una docencia popular y nacional de respuesta a las necesidades del país (Fecode, 1982, p. 42), condición de posibilidad que ingresaría el saber de la docencia sobre lo que se denominó la “apertura a la profesionalización” (Fecode, 1982: 44), al planteamiento posible de “una educación para la libertad, la participación, la democracia, el trabajo y el desarrollo, el cambio y el futuro” (Restrepo, 1986, p. 16).

La profesionalidad, como renovado modelo de verdad de la docencia, pondría dos ejes orientadores de la educación: el primero, las ciencias sociales aplicadas --historia, antropología, economía, ingenierías, etc.--; y como segundo eje, la cultura, como hilo conductor de la labor pedagógica, de la formación y el ejercicio del saber del maestro, lo cual tendría que ver con: “1. La producción de un saber específico; 2. La relación con otros saberes; 3. La relación con el hombre público y 4. Relaciones con su deseo y cotidianidad” (Zuluaga, 2002, p. 314). Estos puntos muestran el surgimiento del *Movimiento Pedagógico Colombiano*, que vincula la pedagogía como saber propio del maestro (Suárez, 2002; Tamayo, 1986; 2006; Zuluaga, 1987; 1988; 1999; entre otros autores).

En la década de 1990, la *Declaración Mundial de Jomtien*, “Educación para todos” (Unesco, 1990), y el *Informe a la Unesco sobre la educación para el siglo XXI* (Delors y otros 1996) proponen el profesionalismo como renovado marco de saber de la docencia para el siglo XXI, marco general sobre el cual se conformó posteriormente, el proyecto: “Profesores para una educación para todos. Proyecto Estratégico Regional sobre Políticas Docentes (Orealc/Unesco, 2012), que establece como profesionalidad de la docencia: “los procesos de calidad que emprendan el diagnóstico, mejoramiento y evaluación del docente como actor efectivo de la enseñanza y el aprendizaje” (Orealc/Unesco, 2012, p. 13). El profesionalismo delimita la docencia a la “atracción por la carrera, la formación inicial y continua, la inserción laboral, los estándares de desempeño, la calidad y evaluación como ejes de buenos resultados educativos” (Unesco/Orealc/Ecosoc, 2011, p. 43). Como renovada verdad de la práctica del decir docente, incluye: “a). Que las políticas docentes sean parte de unas políticas sistémicas; b). Que las políticas docentes se tornen ‘políticas de Estado’; y c). Que en las políticas docentes sea central la definición de estándares de desempeño” (p. 44). La verdad de la docencia son las competencias, la calidad, el mejoramiento, la evaluación, la gestión, como profesionalidad.

Para el caso colombiano se recomendó “un ajuste en las políticas; diferenciar entre profesión y profesional; el primero hace referencia a una vinculación laboral, el segundo, al ascenso y evaluación a través de un sistema de formación inicial, continua y de aseguramiento de la calidad” (Orealc/Unesco, 2011, p. 3). Para las políticas educativas del Estado, la docencia es pieza de ajuste en el “aseguramiento de la calidad de la educación a partir de la evaluación y el desempeño por competencias como medida o estándar de excelencia educativa, tanto nacional como internacional” (Parody<sup>2</sup>, 2014). El programa *Excelencia docente* tuvo como “estrategia el desarrollo profesional, dirigido a maestros del sector oficial, [...] a través del fortalecimiento de las competencias profesionales de los educadores”

<sup>2</sup> Gina Parody, Ministra de Educación Nacional de Colombia, a partir del mes de agosto de 2014.

(MEN, 2014, p. 1)<sup>3</sup>; como renovado programa nacional sería promocionado sobre la consigna: “a excelencia docente, excelencia educativa” (Parody, 2014), y se estableció el “Día de la Excelencia Educativa en los establecimientos educativos de Preescolar, Básica y Media” (MEN, Dcto, 0325 de 2015).

### 4.3. De la analítica de los poderes

*La genealogía sería el método de análisis de la táctica, que, a partir de las discursividades pone en juego los saberes liberados del sometimiento que se desprenden de ellas.*

G. DELEUZE

Si la analítica de los saberes describe las condiciones *internas* de existencia de las órdenes del decir verdad de la docencia, la analítica de los poderes se encarga de la exhibición de las condiciones y posibilidades *discontinuas, sistemáticas y externas* de existencia de la docencia como gobierno de decir social, se ocupa del análisis del dominio de las conductas, de la imposición de tácticas, de la voluntad de poder de conceptos, objetos y sujetos, de los mecanismos y los procedimientos que intentan modificar sujetos, conducir, inducir e incitar comportamientos y materialidades.

Por *discontinua* se entiende una regularidad específica y diferenciada de enunciados, acciones y acontecimientos que distinguen prácticas discursivas y no discursivas, las cuales expresan aquello que los hombres “hacen y la manera en que lo hacen a través de formas de racionalidad que organizan las maneras de hacer” (Foucault, 2010, p. 365). La discontinuidad permite reconocer el juego de la transformación de las prácticas de la docencia en Colombia en períodos determinados con unos grupos enunciativos que la delimitan y la definen, que forman modalidades docentes a partir de regularidades, recurrencias y diferenciaciones; para el caso, las regularidades de la docencia como práctica de la enseñanza religiosa, de la educación como socialización y de la gestión como competencia de los individuos, esto es, de modalidades pastorales, normalizadoras y de control. La discontinuidad es la herramienta de la descripción de las diferencias, las transformaciones, los cortes y las series.

Por *sistemáticas* se comprende la descripción de los ejes a través de los cuales las formas de saber establecen formas singulares de poder, es decir, exhibe cómo una práctica discursiva o no establece, organiza ciertas relaciones con lo

<sup>3</sup> El Programa para la excelencia docente y académica: todos a aprender (2014), es una política educativa del Ministerio de Educación Nacional, MEN, orientada a los docentes de Colombia. “El Programa para la Excelencia Docente y Académica: Todos a Aprender, busca promover la calidad de la educación y disminuir las brechas entre lo urbano y lo rural, de modo que los estudiantes de las zonas rurales y urbanas, tengan las mismas oportunidades para el desarrollo integral de sus competencias, mediante la cualificación del ejercicio profesional de los docentes y el fortalecimiento organizacional de las instituciones educativas” (p. 1).

otro y con los otros, como relación singular de ejercicio del poder. Se refiere a racionalidades políticas de la docencia, a cómo es definida, reglamentada, normativizada, por instituciones internacionales y nacionales, Gobiernos, sociedad civil, organizaciones no gubernamentales, organizaciones magisteriales, etc., cómo forman objetos y definen conceptos, objetos, normas y sujetos desde la vocación, la profesión y el profesionalismo: la vocación desde la sistematización de la enseñanza, la disciplina y la moral; la profesión desde la normalización de la relación entre el individuo y la sociedad; el profesionalismo como estrategia de control, gestión y estímulo a las competencias individuales. La sistematización consiste en el conjunto de tácticas políticas que definen, reglamentan y validan o no, una manera de ejercer el decir social de la docencia, y representa las modalidades en las cuales es ofrecido por la sociedad un orden político de validez del decir de la docencia.

Por *exterioridad*, se expone la descripción de las condiciones externas de aparición, los planos, las superficies donde emergen y cómo se delimita el surgimiento de un contexto de especificidades, el conjunto de relaciones sociales en las cuales una manera de decir verdad de la docencia está delimitada por las más diversas instituciones sociales bajo objetivos de gobierno que intentan normativizar, desde su función más general, hasta la más fina de sus prácticas de aula, para la docencia son excesivos los diagnósticos, las dignificaciones, las valorizaciones, la organización, las reglamentaciones, la renovación de los currículos y enfoques, la disposición de actualización permanentemente, hasta tal punto, bastante conocido en América Latina, que después del tema de la pobreza, el mayor número de publicaciones y producción de políticas públicas tiene como objeto, los maestros (Martínez, 2007, p. 7).

Y, sin embargo, son producidas otras exteriorizaciones, a manera de dispersión y disyunción: dispersión por la orientación hacia dominios aplicados a órdenes del decir de saberes aplicados e implementados como diferentes y verdaderos. Disyunción, por la relación con el surgimiento de otras prácticas locales de la docencia, siendo del orden de los procedimientos y mecanismos dispersos de decir, no limitados a una verdad imperante; y correspondientes a formas que devienen menores, subjetivas y/o disyuntivas.

La analítica de los poderes exhibe cómo las tácticas procuran producir efectos de gobierno, disciplinarios, normalizadores y de control; describe cómo se disponen las prácticas discursivas y no discursivas frente a las luchas locales, “verdades ligadas circularmente a unos sistemas de poder que las producen y las sostienen, y a unos efectos de poder que ellas inducen y que las reconducen” (Veyne, 2009, p. 99); frente a la imposición de una docencia como doctrina y enseñanza divina guiada por la conducta y la disciplina; pero también con relación

al decir de la educación como socialización y normalización del aprendizaje, la gestión, la innovación y las competencias como táctica de control, las cuales pueden ser recibidas, rechazadas, negadas y opuestas con relación a resistencias por parte de saberes, poderes y fuerzas en el campo de sus luchas locales.

Si es desde la técnica del decir cristiano, la docencia guarda como objetivo y función el pastoreo, sea por la guía, el cuidado y la vigilancia para la salvación y esperanza de una vida más allá; si es desde la educación, como mediadora entre la preparación del individuo para la sociedad es práctica del decir para la normalización; si es desde el control, ha de ejecutar, gestionar y orientar en la demanda infinita de sí por las competencias individuales. Las prácticas con pretensión de dominio intentan “formar maestros que hagan de su cuerpo un método” (Echeverry, 2010, p. 167) del decir como técnica de gobierno social.

Cada forma del decir tiene que ver con modalidades de dominio, con tipos de orden moral, social, económico, jurídico, científico-técnico; conforma modalidades de gobierno por la obediencia, la sujeción y el control: en cuanto enseña, disciplina; en tanto educa, normaliza, y en cuanto estimula aprendizaje, incita al control como demanda continua de sí mismo y de los otros (Zora, 2015; 2016).

Como conjunto de mecanismos y procedimientos de gobierno del decir, aunque no logre sus objetivos, la docencia asegura cierto nivel de dominio de sí y de los otros, produce sujetos dóciles, normales, educados, productivos, gestores, emprendedores, etc., como si el dominio de esta práctica social se tornase en objeto e instrumento útil para el gobierno social, como si pretender el gobierno de la docencia garantizase la modulación de la masa poblacional, “inculta”, múltiple, a la que habrá que enseñar, escolarizar, educar, capacitar, formar, con el objetivo de hacer se esta masa el escenario de la religión, la moral, lo productiva, lo técnica, lo empresarial, lo competente y el emprendimiento.

Como modalidad de verdad y de poder de decir verdad social, la docencia no sería más que la invención histórica de determinadas técnicas de gobierno discontinuas, sistemáticas y con función de exteriorización, es decir, una tecnología de modificación social, conformada por prácticas históricas con intención de dominio, de conducción e incitación de modelos singulares de decir para sí y para los otros. Por lo tanto, sus problemas centrales no se hallarían fundamentalmente en la mejora de las categorías de formación, carrera, calidad y evaluación ni en el conjunto de las luchas reivindicadoras. Lo que estaría en juego, para la analítica de las *políticas docentes*, tiene que ver más con las modalidades de gobierno, con la formación, existencia y modificación de estrategias y tácticas para una práctica social específica, sobre una experiencia del decir como forma de poder social. Se trata más bien, del problema de gobernar al docente, de gobernar al otro y a la sociedad.

La analítica de los poderes de la docencia se corresponde con el análisis de las formas posibles de decir, esto es, de la docencia como integración de saberes en unas prácticas discursivas y no discursivas; de las modalidades de visibilidad, como comportamientos y conductas, como verdad de “lo enunciable y lo visible, las formaciones discursivas y las formaciones no discursivas, las formas de expresión y las formas de contenido” (Deleuze, 1987, p. 77), enfrentadas a las luchas locales de los sujetos que, ante instancias y modalidades de poder, responden: “!No quiero!”, y hacen surgir otros tipos del decir, del grito y el silencio de un docente que en el interior y hacia el exterior de las aulas expresaba: “–Sí, yo siempre estuve con los malos, y sigo con ellos, porque los buenos representan la autoridad, la unanimidad y van en contra de la libertad y la diversidad” (Mojica, 2011, p. 72), mecanismos menores del decir, ya no como verdad social, sino como subjetivo enfrentamiento local de juegos de verdad, estrategias y tácticas de poder y de gobierno que resisten a la imposición de la experiencia mayoritaria del decir, dominio menor de las prácticas locales de poder decir distinto, que afirman que el

[...] compromiso con mi praxis, el horizonte y el sentido a mis búsquedas personales y que hoy se traducen en mi historia pedagógica, que es mi vida o viceversa. En este punto me hallo, amaneciendo entre textos, cobijada por la luna manigua, apostando por una escuela diversa y justa (Ortiz, 2011, p. 42).

Pequeñas prácticas locales, minoridades de poder decir, confrontación de saberes mayoritarios en contextos específicos –sea por la aplicación de ciertos principios de unos conocimientos sobre una realidad determinada o por la oposición o una subjetivación de un individuo o un grupo–. A la materialidad de un saber y su rechazo o apropiación local, a las formas de sujeción o subjetivación por parte de la realidad a la cual intenta dirigirse, las prácticas locales serían el producto del enfrentamiento de los saberes y los poderes locales que no solo intentan hacer huir los saberes y poderes mayoritarios, sino, sobre ellos, construir minoridades distintas.

Las *políticas docentes* son un asunto de prácticas de gobierno del “encuentro entre técnicas de dominación y técnicas de sí” (Foucault, 2010, p. 185), entre saberes eruditos y saberes locales, lo cual genera modalidades políticas que giran por éticas y estéticas de la existencia como modalidades de aceptación, oposición, resistencia o subjetivación; entre estas modalidades de gobierno encontramos: la primera, de producción, que permitiría la transformación y la manipulación de objetos, la segunda, de comunicación, que posibilitaría la utilización de signos y símbolos; la tercera, de poder y dominación, que permitiría determinar la conducta de otros; y la cuarta, sobre las técnicas de sí, que posibilitarían a los individuos realizar ciertas operaciones sobre sí mismos, operaciones que pueden ser sobre el cuerpo, sobre el alma o sobre el pensamiento (Foucault, 2010).



La analítica de los poderes docentes estudia las reglas de acción de las tácticas locales, la relación política por imponer uno y no otro tipo de modalidad de decir verdad para sí mismo y para los otros; la relación del saber decir, del poder decir, como ejercicio de gobierno de una verdad moral, ética y estética, exhibe la docencia como técnica política para sí y para los otros, describe las estrategias y tácticas utilizadas como técnica de gobierno de una modalidad de decir; describe cómo voluntades de fuerzas menores, aún agazapadas en las mayores, intentan “hacer libres saberes históricos, es decir, capaces de oposición y de lucha contra la coerción de un discurso teórico unitario, formal y científico” (Foucault, 2001, p. 22). Habrá quienes defiendan las modalidades mayoritarias del saber y de dominio como gobierno social del decir de protección pastoral, de vigilancia y disciplina; otros harán de la docencia la forma de militancia y reivindicación; otros más harán de su vida un compromiso infinito por la competencia, la excelencia y la productividad; también, habrá quienes se diferencien y propongan modalidades distintas al dominio disciplinario, normalizador y controlador, y se apropiarán, atribuirán y prepararán la emergencia de políticas menores del decir como formas de trasgresión.

Como analíticas de un decir singular, las *políticas docentes* llaman la atención sobre el urgente análisis de la docencia desde una historia efectiva, que asuma el desafío de describirla como una compleja y sofisticada práctica del decir verdad social como modalidad de gobierno de sí y de los otros. Conocer la docencia se corresponderá con exhibir las múltiples y menores voces del decir social, oscurecidas y silenciadas por las dominancias de las prácticas cristianas del rebaño y el pastor, por la obligatoria relación normalizadora que media entre la sociedad y el individuo, por el decir del control que despliega sus exteriorizaciones informatizadas, tutoriales y multimediales como renovadas modalidades de gobierno del decir verdad como demanda infinita de sí, como resultados de competitividad y excelencia.

Frente al conjunto de dominancias mayoritarias, de las estrategias y de las tácticas, de los mecanismos y procedimientos, se ofrecen, también, prácticas éticas y estéticas como políticas de sí y de los otros; estas últimas reconocen que sobre el mar de las políticas docentes navegan distintos navíos, los cuales, por diferentes condiciones y coordenadas, intentan asegurar no solo la nave de sus enunciados, de sus estrategias y tácticas, sino imponer la orientación y los límites de sus prácticas para sí mismos y para las demás naves, haciendo parecer que sabemos del mar, solo si lo alcanzamos dominar; es decir, las distintas instancias, como naves, procurarán asegurar las condiciones de sus postulados e imponer los límites de la docencia sobre los otros.

Los pilotos convocados por el interés y la voluntad de dominar la docencia no se cansarán de insistir en delimitar, formalizar, orientar e inducir las actividades

del mar docente, y pretenderán, una y otra vez, imponer no solo su nave, sino ufanarse por salir victoriosos sobre el mar. Hasta las naves más desconocidas reclaman poseer las mejores estrategias, privilegian el intento de llevar a cabo las más sutiles tácticas sobre los otros y sobre el mar, olvidando quizá que lo más desconocido son la superficie y el fondo de sí mismo, sin el cual el mar es solo un sí aquí, y un no allá, un destino, una teleología, un transmitir, y no un devenir en él.

Y, sin embargo, el mar, como campo de fuerzas, se aquieta, se estremece, muda, varía, se silencia, da gritos y a veces gruñe; toda imposición de los navíos por dominarlo fracasa debido a la ansiedad que provoca la terca necesidad teleológica del éxito. Frente a las obsesiones de dominio, el mar continúa imprevisible, azaroso y desafiador; es irregular, su comportamiento es siempre mudable, siempre varía; tal vez por ello, la insistencia temeraria de los pilotos por imponer una orientación, una dirección sobre el círculo de la lucha y su verdad.

Todo lo que logre salvarse del trajín de las naves, el malestar, las dolencias, la decrepitud, tornará a los tripulantes en sujetos extraños para sí y para los otros, los viajeros, quizás imperceptibles, conducidos y gobernados, quizá otros, que fueron arrojados por la borda. Importará lo ínfimo, tendrá valor aún lo más pequeño o miserable, cualquier ganancia que pueda rescatarse de la ardua travesía; si el cansancio o el cese de las fuerzas llegan a puerto será una valiosa razón para zarpar de nuevo, para intentar otra vez dominar el mar del decir de la docencia con otra técnica que implemente la nave social.

### **Consideraciones finales**

Como técnica social específica del decir verdad, la docencia es una práctica política, reúne sofisticadas estrategias y tácticas del decir para la modificación de sí y de la sociedad; a través del decir de la enseñanza, la instrucción, la educación y los aprendizajes, disciplina, normaliza y controla. La emergencia, la delimitación y la especificación de saberes integrados en la docencia son estrategias de verdad social, tácticas de poder decir como dominio de sí y de los otros, que obedecen a la invención de experiencias discontinuas, sistemáticas y exteriorizadas que pretenden inscribir una verdad social en el individuo como modelo de veracidad y conducta imperante.

Como especializada práctica de la verdad y del poder, la docencia es una sofisticada técnica histórica para el gobierno del cuerpo y la modificación del alma, la propia y la del otro a través de las formas del decir; es una racionalidad especializada en distintos períodos, espacios, instancias y discursos, integrada por elementos del saber y procedimientos del poder con la pretensión de con-

formar sujetos dóciles a partir de técnicas de cultivo del espíritu como son las experiencias religiosas, sociales o de gestión, pero también, de minoridades del decir, como técnicas de subjetivación.

Como analítica de la docencia, las políticas docentes exhiben este especializado decir como técnica de gobierno social, como pretensión de imposición de modelos del decir verdad en tiempos y espacios específicos, de objetos, de conceptos y de estrategias, pero también, de las tácticas de transformación, de modificación de reglas, de operaciones, de opciones teóricas, de invención de otros juegos de normas, de criterios de correlación, de materialidades en las que se aplica como relación social con otras éticas y estéticas menores y subjetivas.

## Referencias bibliográficas

- Agustín, San. (1963). *Del maestro. Biblioteca de Autores Cristianos III*. Madrid, España: Editorial Gredos.
- Amós C. J. (1998). *Didáctica magna*. México D. F.: Editorial Porrúa.
- Aquino, Santo Tomás. (2000). *De Magistro*. São Paulo, Brasil: Editorial Unisal.
- Arias R., Julio C. (2011). Carambola de recuerdos. En Ladino, Claudia, y otros (2011= *El ingreso a la comunidad letrada. Fragmentos de historias de vida de maestros y maestras*. Bogotá, Ed. Universidad Nacional de Colombia, Gobernación del Departamento del Guaviare.
- BID. (2002) *¿Quiénes son los maestros? Carreras e incentivos docentes en América Latina*. Washington, DC., Estados Unidos de América: Editorial Banco Interamericano de Desarrollo.
- Bosco, J. (2003). *Escritos sobre el sistema preventivo en la educación de la juventud*. Madrid, España: Editorial Biblioteca Nueva/Ministerio de Educación y Ciencia.
- Bovet, P. (2007). *El instinto luchador. Psicología-educación*. Madrid, España: Editorial Biblioteca Nueva/Ministerio de Educación y Ciencia.
- Calasanz, J. (2007). *Quince (15) cartas a un colaborador laico*. Madrid, España: Editorial Calasancias.
- Castillo, E. y otros. (2004). El maestro colombiano: fábulas y moralejas de una profesión. *Revista Texto y Contexto*, n.º 37.
- Castro, J. y otros. (2005). De la profesión a la función docente: Una mirada a la formación de los maestros desde los estatutos 2277 de 1979 y 1278 de 2002. *Cuadernos de Psicopedagogía*, n.º 5.
- Castro, C. y Ioschpe, G. (2007). *La remuneración de los maestros en América Latina: ¿Es baja? ¿Afecta la calidad de la enseñanza?* Santiago de Chile, Chile: PREAL, Serie Documentos, n.º 37, 2007. Disponible en [http://www.ub.edu/obipd/docs/la\\_remuneracion\\_de\\_los\\_maestros\\_en\\_america\\_latina\\_de\\_mourac.pdf](http://www.ub.edu/obipd/docs/la_remuneracion_de_los_maestros_en_america_latina_de_mourac.pdf) (Consultado 8 de diciembre 2014).
- Claparède, É. (2007). *La educación funcional*. Madrid, España: Editorial Biblioteca Nueva/MEC.
- Coombs, P. H. (1971). *La crisis mundial de la educación*. Barcelona, España: Editorial Península.
- Coral, L. (1980). *Historia del movimiento sindical del magisterio*. Bogotá, Colombia: Editorial Suramericana.

Cox, C.; Beca, C. y Cerri M. (2011). *Nueva agenda de políticas docentes en América Latina y el Caribe*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Ceppe UC/OREALC /UNESCO-Santiago de Chile.

Dal Rosso, S. (Org.) (2011). *Associativismo e Sindicalismo em Educação*. Brasília: Editorial Paralelo.

Decroly, O.-(2006). *La función de globalización y la enseñanza, y otros ensayos*. Madrid, España: Editorial Biblioteca Nueva/Ministerio de Educación y Ciencia.

Deleuze, G. (1987). *Foucault*. Barcelona: Paidós. Trad. José Vázquez Pérez

Deleuze, G. y Guattari, F. (2004). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia. Ed. Pre-textos. Trad. José Vázquez Pérez y Umbelina Larraceleta (Colaboradora).

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid, España: Editorial Santillana.

Dewey, J. (1977). *Mi credo pedagógico*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Centro Editor de América Latina.

Dewey, J. (2001). *Democracy and Education*. Pennsylvania, USA: The Pennsylvania State University. Editorial Jim Manis.

Díaz de la T. (2013). *Realidades y prospectiva educativa en América Latina*. México. D.F. México: Editorial CNTE.

Díaz de la T. (2014). La reforma no tiene viabilidad si los maestros no la hacen suya. *El Mercurio*. 21 de julio de 2014. Sección: Educación, p. 10. Disponible: <http://impresa.elmercurio.com/Pages/NewsDetail.aspx?dt=2014-07-21&dtB=24-07-2014%20:00:00&PaginaId=10&bodyid=1> (Consultado 24 de julio de 2014).

Durkheim, E. (1979). *Educación y sociología*. Bogotá, Colombia: Editorial: Linotipo.

Echeverry S. Jesús Alberto. (2010). Clotilde: personaje que encarna la formación. En Ríos B., Rafael. *Pedagogía, saber y ciencias*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Ciencias Humanas Centro de Estudios Sociales CES, Universidad de Antioquia.

ECOSOC. Consejo Económico y Social de las Naciones Unidas (2011). *Nueva agenda de políticas docentes en América Latina y el Caribe: Nudos críticos y criterios de acción*. Borrador N.º 3. **Encuentro Preparatorio Regional. Santiago de Chile, Chile: Editorial Consejo Económico y Social de las Naciones Unidas.**

Erasmus R. (1998). *Apotegmas de sabiduría antigua*. Barcelona, España: Editorial Edhasa.

Estados Unidos Mexicanos. Decreto de 11 septiembre 2013. Por lo que se expide la Ley General del Servicio profesional Docente. Disponible en [http://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5313843&fecha=11/09/2013](http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313843&fecha=11/09/2013) (Consultado 15 de abril de 2013).

Estados Unidos Mexicanos. Decreto de 11 septiembre 2012. Ministerio de Educación Nacional, Reforma a la Ley general de Educación, Por lo que se expide la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de Educación. Diario Oficial, México D.F. Disponible en [http://dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5313842&fecha=11/09/2013](http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313842&fecha=11/09/2013) (Consultado 15 de abril de 2015).

Eyzaguirre, N. (2014). La apuesta para elevar el rol de los profesores en el sistema público. Santiago de Chile, Chile: Diario *La Tercera*. Disponible en <http://www.latercera.com/noticia/>

[politica/2014/08/674-589597-9-la-apuesta-de-eyzaguirre-para-elevar-el-rol-de-los-profesores-en-el-sistema.shtml](#) (Consultado 3 de agosto de 2014).

Favacho, A. (2010). Rir das solenidades da origem: ou o inesperado da pesquisa em educação. *Rev. Educação e Pesquisa*, v. 36, n.º 2, pp. 555-569, maio/ago.

FECODE. Federación Colombiana de Educadores. (1982). Educar y luchar por la liberación nacional. Conclusiones XII Congreso Nacional de Educadores. Bucaramanga, Fecode.

FECODE. (2000). Neoliberalismo y educación. *Revista Educación y Cultura*, Bogotá, n.º 55, nov. 2000.

FECODE. (2012). Circular urgente. Convocatoria Junta Nacional de Fecode. Bogotá, 2 de agosto 2012.

FECODE. (2014). ¡La educación es un derecho fundamental, no una mercancía! *Diario El Tiempo*, Bogotá, lunes 7 de abril, 2014.

FECODE. (2015). Comunicado. Facebook, 09 de abril, 2015. Disponible en <https://www.facebook.com/fecode> (Consultado 9 de abril de 2015).

Fernández, E. M. (1991). A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. *Revista Teoria e Educação*, n.º 4.

Fernández, E. M. (1998). *La cara oculta de la escuela. Educación y trabajo en el capitalismo*. Madrid. Ed. Siglo XXI.

Foucault, M. (1979). *La arqueología del saber*. México D.F., México: Editorial Siglo XXI.

Foucault, M. (1992). *El orden del discurso*. Traducción de Alberto González Troyano. Buenos Aires, Argentina: Editorial Tusquets.

Foucault, M. (1996). *La verdad y las formas jurídicas*. Barcelona, España: Editorial Gedisa.

Foucault, M. (2001). *Defender la sociedad*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Fondo de Cultura Económica.

Foucault, M. (2006). *Seguridad, territorio, población: curso en el Collège de France (1977-1978)*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Fondo de Cultura Económica. Trad. Horacio Pons.

Foucault, M. (2009). *Do governo dos vivos. Curso no Collège de France, 1979-1980 (aulas de 09 e 30 de janeiro de 1980)*. Trad. Nildo Avelino. São Paulo, Brasil: Editorial Centro de Cultura Social.

Foucault, M. (2010). *El coraje de la verdad: el gobierno de sí y de los otros. Curso en el College de France (1983-1984)*. Traducción de Horacio Pons. Buenos Aires, Argentina: Editorial Fondo de Cultura Económica.

Fundación COMPARTIR. *Tras la excelencia docente. Cómo mejorar la calidad de la educación para todos los colombianos*. Bogotá: Ed. Puntoaparte, Bookvertising, 2014.

Globe, N. M. y Porter J. F. (1980). *La cambiante función del profesor. Perspectivas internacionales*. Madrid: Ed. Narcea.

Ibarra, O. (2010). *Ser maestro en Colombia: de oficio a profesión*. Bogotá: Ed. UPN.

Internacional de la Educación (IE). (2013). *Declaración final II Encuentro: Hacia un Movimiento Pedagógico Latino Americano*. Recife, Brasil, 21 de septiembre de 2013. Disponible en [http://www.ei-ie-al.org/index.php?option=com\\_content&view=frontpage&Itemid=1](http://www.ei-ie-al.org/index.php?option=com_content&view=frontpage&Itemid=1) (Consultado 10 de junio de 2014).

- Kant, I. (2000). *Sobre pedagogía*. Buenos Aires. Ed. Aleph.
- Le Bot, I. (1985). *Educación e ideología en Colombia*. Medellín: La Carreta.
- Lerena, A. C. (1983). *Reprimir y liberar. Crítica sociológica de la educación y de la cultura contemporánea*. Madrid: Ed. Akal.
- Loyola, de Ignacio. (1850). *Ratio atque insitutio studiorum*. Societatis Jesu. París: Ed. Apud Firmin Didot Frates.
- Loyola, de Ignacio. (1977). *Obras completas*. Madrid: Ed. Biblioteca de Autores Cristianos.
- Martínez, A. (1982). *La aparición histórica del maestro y la instrucción pública en Colombia*. Bogotá: Ed. UPN.
- Martínez, A. (2004). *20 años y un debate: entre el maestro y la calidad*. Conferencia Universidad del Valle. Cali. Colombia. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=TZYz11JvV4c> (Consultado 13 de mayo de 2014).
- Martínez, A. (2007). Prólogo. *En Castro y otros. Maestro condición social y profesión docente en Colombia. 1991-2002*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Martínez, A. y Álvarez G. (Comp.). (2010). *Figuras contemporáneas del maestro en América Latina*. Bogotá: Ed. Magisterio.
- Mc Kinsey & Co. (2007). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. New York: Ed. Mc Kinsey & Company.
- Miguel, R. (2001). *Nuevo diccionario latino-español etimológico*. Madrid: Visor.
- Mojica, Á. (2011). Yo siempre estuve con los malos. En: Ladino, Claudia, y otros. *El ingreso a la comunidad letrada. Fragmentos de historias de vida de maestros y maestras*. Bogotá: Ed. Universidad Nacional de Colombia, Gobernación del Departamento del Guaviare.
- Montaigne, M. (2003). *Ensayos*. Alicante, Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Trad. Constantino Román y Salamero. Disponible <http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmcqz259>
- Montessori, M. (2003). *El descubrimiento de la infancia. Método de la Pedagogía Científica*. Madrid: Ed. Biblioteca Nueva/Ministerio de Educación y Ciencia.
- Novoa, A. (2009). *Professores: Imagens do futuro presente*. Lisboa: Ed. Educa.
- Novoa, A. (2014). *Diálogos de saberes na prática profissional docente*. Conferencia Facultad de Educación (FaE), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, Brasil. 12/03/2014.
- OREALC/UNESCO (2010). *Proyecto Estratégico Regional sobre Docentes para América Latina y el Caribe*. París.
- OREALC/UNESCO (2011). *Primer Estado del Arte sobre Políticas Docentes en América Latina y el Caribe*. Colombia. Santiago de Chile.
- OREALC/UNESCO (2012). *Profesores para una educación para todos. Proyecto Estratégico Regional sobre Políticas Docentes*. Santiago de Chile.
- OREALC/UNESCO/ECOSOC, (2011). *Primer Estado del Arte sobre Políticas Docentes en América Latina y el Caribe*. Colombia. Santiago de Chile: Ed. Unesco.

Ortiz, L. (2011). Hilando vida. En Ladino, Claudia, y otros. *El ingreso a la comunidad letrada. Fragmentos de historias de vida de maestros y maestras*. Bogotá: Ed. Universidad Nacional de Colombia, Gobernación del Departamento del Guaviare.

*Pacto Nacional: Todos por la Educación*, Bogotá, 2015. Disponible: <http://todosporlaeducacion.co/co/pactoporlaeducacion/> (Consultado: sept. 20 de 2015).

Palamidessi, M. (2003). *Sindicatos docentes y gobiernos: conflictos y diálogos en torno a la reforma educativa*. PREAL. Documento N.º 28. Santiago de Chile.

Parody, G. (2014). Ministra de Educación Nacional de Colombia. Entrevista: Programa radial Educación al día. Periodista Omar Arango. Disponible: [m.ivoox.com/omar-arango-habla-dra-gina-parody-audios-mp3\\_rf\\_3526415\\_1.html](http://m.ivoox.com/omar-arango-habla-dra-gina-parody-audios-mp3_rf_3526415_1.html) (Consultado 23 de septiembre de 2014).

Parra R. (1997). *Los maestros colombianos*. Bogotá: Ed. Plaza y Janés.

Peñuela, D. y otros. (2008). *La cuestión docente: Colombia, los estatutos docentes*. Buenos Aires. Ed. Fund. Laboratorio de Políticas Públicas Flape. 1.ª ed. E-Book. Unesco/Oreal. Oficina, Santiago de Chile. Regional de Educación para América Latina y el Caribe y la Pontificia Universidad Católica de Chile.

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

Piaget, J. (2001). *Psicología y pedagogía*. Barcelona: Ed. Crítica.

Pikaza, X. (2012). *Diccionario de pensadores cristianos*. Pamplona, España: Ed. Verbo Divino.

Popkewitz, T. S. (1995). Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre sua história, ideologia e potencial. En Novoa, A. (Coord.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

PREAL. (2014). *Programa para la reforma educativa en América Latina*. Disponible en <http://www.preal.org/Quienes.asp>. (Consultado 28 de junio de 2014).

Pruzzo, V. (2010). *La formación docente como acción política*. Revista de Educación. Consultado 20 de junio de 2014. Disponible en [http://200.16.240.69/ojs/index.php/r\\_educ/article/view/5](http://200.16.240.69/ojs/index.php/r_educ/article/view/5) (Consultado 28 de junio de 2014).

Pulido O. y Baquero R. (Comp.). (2005). *Formación de maestros: profesión y trabajo docente*. Bogotá: Ed. Universidad Pedagógica Nacional.

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

República de Chile. Ministerio de Educación, Bonifaz S. R. *Mineduc: director de políticas pedagógicas plantea carrera docente ligada al mérito*. El Mercurio. Chile. 23/04/2014. p. 4c.

República de Chile. Ministerio de Educación, Eyzaguirre, N. La apuesta para elevar el rol de los profesores en el sistema público. La Tercera. Santiago de Chile. Disponible en <http://www.latercera.com/noticia/politica/2014/08/674-589597-9-la-apuesta-de-eyzaguirre-para-elevar-el-rol-de-los-profesores-en-el-sistema.shtml> (Consultado 3 de agosto de 2014).

República de Colombia. *Constitución Política de Colombia*, Bogotá, 1886:

\_\_\_\_\_. Ley 56, de 10 de noviembre de 1927. Por la cual dictan algunas disposiciones sobre instrucción pública. Diario Oficial n.º 20.645, Bogotá, martes 15 de noviembre de 1927.

\_\_\_\_\_. Ministerio de Educación Nacional. Decreto 2277, de 14 de septiembre de 1979. Por el cual se adoptan normas sobre el ejercicio de la profesión docente. Bogotá, 1979.

\_\_\_\_\_. Ministerio de Educación Nacional. Decreto 0325 de 25 de febrero de 2015. Por el cual se establece el Día de la Excelencia Educativa en los establecimientos educativos de preescolar, básica y media, y se dictan otras disposiciones.

República Federativa do Brasil, Ministerio de Educação, MEC. LDB Lei 9394/1996:

\_\_\_\_\_. Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb, 2007).

\_\_\_\_\_. Lei de Piso Salarial 11.738, de julho 16 de 2008.

Restrepo C., F. (1986). Los fines de la educación en Colombia. *Revista Educación y Cultura*, n.º 10, diciembre.

Ríos B. Rafael y otros. 2010. *Pedagogía, saber y ciencias*. Sáenz O. Javier (Editor). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas (CES).

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

Rodríguez, R. 2009. *El maestro en Colombia: hitos, avatares y paradojas*. Bogotá: Ed. Universidad Distrital,

Rousseau, Jean Jacques. *Emilio o la educación*. Buenos Aires: Ed. El Aleph. 2000.

Sáenz, J. Saldarriaga, Ó. y Ospina A. (1997). *Mirar la infancia: pedagogía moral y modernidad en Colombia. 1903-1946*. Vol. I y II. Medellín: Ed. Universidad de Antioquia.

Salle, J. B. (2001). *Obras Completas de San Juan Bautista de La Salle. Obras pedagógicas y escolares*. Madrid: Ed. Hermanos de las Escuelas Cristianas España, Portugal y América Latina Lasallista.

Scherping, G. (2014). Formación, evaluación y desarrollo profesional de los docentes: ejes clave de las políticas educativas latinoamericanas. *En Diálogos del SITEAL*. Santiago de Chile, julio.

Schwartzman, S. y Cox, C. (Comp.). (2009). *Políticas educativas y cohesión social en América Latina*. Santiago de Chile: Ed. Uqbar.

Suárez, H. (2002). *Veinte años del movimiento pedagógico. 1982-2002, entre mitos y realidades*. Bogotá: Ed. Cooperativa editorial magisterio.

Tamayo, L. (1986). Hacia una nueva visión del maestro. *Revista Educación y Cultura*, n.º 10, Fecode-Ceid.

Tamayo, L. (2006). El movimiento pedagógico en Colombia. Un encuentro de los maestros con la Pedagogía. *Revista HISTEDBR*, n.º 24, pp. 102-113.



Tardif, M. (2012). *El oficio docente en la actualidad. Perspectivas internacionales y desafíos de futuro*. Seminario internacional. Políticas docentes. Formación, regulaciones y desarrollo profesional. Buenos Aires: UNESCO/IIEPI.

Tenti F. (Comp.) (2006). *El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Buenos Aires, Ed. Siglo XXI.

Tenti F. (2007). *La condición docente: análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. Buenos Aires: Ed. Siglo XXI.

Tenti F. (2008). *Sociología de la profesionalización docente*. Seminario Internacional: Profesionalizar a los profesores sin formación inicial: puntos de referencia para actuar. IIEPE/UNESCO. Buenos Aires, 2-6 de junio de 2008.

Tiramonti, G. (2001). *Sindicalismo docente y reforma educativas en la América Latina de los 90*. Santiago de Chile: Ed. PREAL.

UNESCO. (1979). Resumen histórico Conferencias Internacionales de Educación. París:

\_\_\_\_\_. (1990). Declaración Mundial sobre la Educación Para Todos: satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje, Jomtien.

\_\_\_\_\_. (2000). "Foro Mundial sobre la Educación Mundial". Dakar, Senegal, 26 al 28 de abril, 2000. París.

\_\_\_\_\_. (2008). Oslo declaration. Acting together. Norway. Ed. Unesco.

\_\_\_\_\_. (2012). Profesores para una educación para todos. Proyecto Estratégico Regional sobre Políticas Docentes. Santiago de Chile.

UNESCO/OREALC. (1996). Proyecto principal de educación en América Latina y el Caribe. Políticas docentes. Boletín UNESCO & OREALC N.º 41. Santiago de Chile. Ed. UNESCO-Oficina Santiago de Chile:

\_\_\_\_\_. (2010). Proyecto Estratégico Regional sobre Docentes para América Latina y el Caribe. Santiago de Chile. Ed. UNESCO-Oficina Santiago de Chile.

\_\_\_\_\_. (2011). Primer Estado del Arte sobre Políticas Docentes en América Latina y el Caribe. Caso Colombia. Ed. Unesco-Oficina Santiago de Chile.

UNESCO/OREALC/ECOSOC. (2011). *Nueva agenda de políticas docentes en América Latina y el Caribe: Nudos críticos y criterios de acción. Borrador N° 3. Encuentro Preparatorio Regional*. Ed. Consejo Económico y Social de las Naciones Unidas. Santiago de Chile. Revisión Ministerial Anual ECOSOC. Buenos Aires. 12 y 13 de mayo de 2011.

UNESCO/OREALC/ECOSOC. (2004). *La Construcción de la profesión docente en América Latina, tendencias, temas y debates*. Ed. PREAL. Santiago de Chile.

Uribe, A. (1927). *Instrucción Pública. Imprenta Nacional. Santa Fe de Bogotá*. Documento extraído de grupo público Encuentro Nacional de docentes 1278. Disponible en <https://www.facebook.com/groups/132549446763733/?fref=ts> (Consultado 15 de enero 2015).

Vaillant, D. (2004). *Profesores para una educación para todos. Proyecto Estratégico Regional sobre Políticas Docentes*. Santiago de Chile: Ed. UNESCO-Oficina Santiago de Chile.

Varela, J.; Álvarez-Uría, F. (1991). *Arqueología de la escuela*. Madrid: La Piqueta.

Veyne, P. (2009). Foucault. Pensamiento y vida. Barcelona: Ed. Paidós.

Vives, J. L. (1992). *Principios*. Valencia: Ed. Univ. Valencia, Generalitat Valenciana.

Vives, J. L. (1781). *Tratado del socorro de los pobres*. Traducción de Gonzalo Nieto Ibarra. Valencia: Imprenta Benito Monford.

Yates, C. (2007). *Teacher education policy: International development discourses and the development of teacher education*. Paper prepared for the Teacher Policy Forum for Sub-Saharan Africa, 6-9 November 2007. UNESCO Paris (Institute of Education, University of London).

Zora, L. F. V. (2015). *Políticas docentes o de las tecnologías de formación, existencia y desaparición del maestro en Colombia*. Tesis de doctorado. Universidad Federal de Minas Gerais, Facultad de Educación, Belo Horizonte, Brasil.

Zora, L. F. V. (2016). *Existencia y desaparición del maestro en Colombia. Historia de la docencia como técnica de gobierno social*. Bogotá: Ed. Aula de Humanidades.

Zuluaga, O. (1987). *Pedagogía e Historia. La Historicidad de la pedagogía. La Enseñanza un Objeto de Saber*. Bogotá: Ed. Foro nacional por Colombia.

Zuluaga, O. (1999). *Pedagogía e historia: la historicidad de la pedagogía, la enseñanza, un objeto de saber*. Santa Fe de Bogotá: Ed. Siglo del Hombre, Anthropos, Universidad de Antioquia,

Zuluaga, O. (2002). Las facultades de educación y el movimiento pedagógico. En: Suárez, H. *Veinte años del movimiento pedagógico*. Bogotá: Ed. Cooperativa Editorial Magisterio,

Zuluaga, O. y otros. (1988). Educación y Pedagogía: una diferencia necesaria. Revista *Educación y Cultura*, n.º 8, Fecode-Ceid.