

TRADUCCIÓN

LA DOCENCIA: TÉCNICA DEL DECIR VERDAD SOCIAL PARA LA PRODUCCIÓN Y MODIFICACIÓN DE LOS SUJETOS

Luis F. Vásquez Zora

Doctor en Educación. Políticas Educativas y Profesión Docente, Universidad Federal de Minas Gerais - Brasil. Docente en la Universidad de Antioquia.

Publicado originalmente en portugués en la Revista Alpha, Facultad de Ciencias Sociales y Educación. 17(1):20-34, jan. /jun. 2016. ISSN: 2448-1548 © Centro Universitario de Patos de Minas. Patos de Minas, Brasil.

Traducción del portugués al español por el autor.

Introducción

Nos gustaría mostrar una relación histórica singular: las específicas conformaciones entre política y docencia como campo histórico, mudable y complejo, que no es el mismo desde siempre, ni idéntico cuando practicado, como si cada tiempo presentase las prácticas del decir social docencia, a partir de formas de gobierno de sí y de los otros (sacerdotal, filosófico, médico, militante o de control), como si la docencia, más que decir por la enseñanza, por la educación o por la orientación, mas que profesión con una formación, una carrera y unos salarios, fuese una compleja técnica para producir o modificar sujetos sociales disciplinados, normalizados o controlados. De esta manera, la docencia correspondería a las distintas prácticas de gobierno social, a través de técnicas del decir, de estrategias y tácticas para la producción y modificación de sujetos, las cuales nombramos aquí como políticas docentes.

La docencia no surge entonces, de la vocación, del cuidado de los otros, del amor o de la entrega humanista, tampoco de los saberes pedagógicos, sus condiciones históricas la hacen surgir de las distintas voluntades de gobierno que cada sociedad formaliza para prevenir los males sociales en tiempos determinados, y en ese caso, cada colectivo captura, organiza y devuelve al maestro sus propias técnicas en forma de políticas, sean ellas de ordenes cristianos, pedagógicas, científico-técnicas o de gestión y gerenciamiento. Así, la práctica docente consiste en la yuxtaposición de valores, de saberes en espacios específicos, en instancias sociales que la delimitan, determinan y privilegian unos tipos de conductas y de comportamientos, que más allá de transmitir conocimientos, intentan establecer como esa transmisión un objeto e instrumento de gobierno.

De los útiles metodológicos

Una historia efectiva de la docencia describiría esta práctica de decir verdad social desde sus discontinuidades, desde la sistematización de los saberes asumidos como verídicos (Foucault, 1979; 1992), desde los poderes que la gobiernan, las conductas, los comportamientos y los tipos de prácticas que la sociedad intenta imponer (Foucault, 1996; 2001; 2006; 2010). No se trata simplemente, de la imposición de ideologías, y sí de saberes, de poderes y de formas de sujeción o de subjetivación, esto es, de prácticas sociales que constituyen sujetos, que les dan forma, que los modifican. En este caso, por docencia referimos una singular técnica de gobierno, de estrategias y de tácticas que procuran imponer modalidades de dominación de los sujetos y de la sociedad.

Como útiles metodológicos las políticas docentes proponen un análisis de política de la docencia como práctica de gobierno, como sofisticada tecnología social, integrada por saberes, que definen objetivos, límites, contenidos que, integrados por saberes filosóficos, teológicos, biológicos, psicológicos, económicos, científico-técnicos, administrativos y de gestión gerencial, que han conformado las distintas prácticas discursivas de la docencia. Tal docencia, también es resultado de procedimientos y de mecanismos de poder (Foucault, 2004; 2006), de disciplina, de normalización y de control, por los cuales la sociedad intenta formar un conjunto general de prácticas de gobierno en historicidades y espacialidades determinadas.

De esta manera, la docencia no se correspondería principalmente a la ocupación, a la profesión o al profesionalismo, ni a la función social de la enseñanza, de la educación o de los aprendizajes, como tampoco, a la

formación de una actividad social con una carrera y una remuneración, como modalidades de producción de los sujetos sociales docentes como trabajadores de la educación. La docencia, es más que eso, es un problema de políticas, del análisis de las condiciones de surgimiento, de existencia y de dispersión de técnicas sociales del decir verdad social, como conjunto de modalidades específicas de gobierno, de cómo se integran estrategias de los distintos saberes, y de tácticas de poder en modalidades singulares de conducción de los otros, a partir del privilegio de específicas prácticas del decir – enseñar –, del transmitir y del ordenar – educar –, y de controlar como gestión gerencial de las competencias – aprendizaje-.

La analítica metodológica de las políticas docentes describe la serie de los saberes, de los poderes y de las prácticas que conforman las modalidades sociales de transmisión de la verdad y del poder como forma específica de la técnica de un decir verdad social para gobernar; esto es, las formas singulares de conducir conductas. Como instrumental teórico-metodológico, estas exhiben las formas de transmisión de los saberes como modalidades de decir verdad y de someter poblaciones a determinadas formas de poder; son pues, objeto, instrumento y medio de la descripción de las prácticas sociales de la docencia como gobierno de sí y de los otros (Foucault, 2009), y describen los ejercicios de gobierno que intentan imponer determinados modelos sociales de saber, de pensar y decir como modalidades de producción y de modificación de los sujetos.

Las políticas docentes analizan las prácticas discursivas producidas por instituciones como las agencias internacionales, los gobiernos, las organizaciones magisteriales, la sociedad civil, el sector empresarial, los docentes, entre otros. La integración de sus discursos, las estrategias y tácticas que pretenden imponer una experiencia de la docencia como modalidad de gobierno, como “relación entre sujetos y la relación consigo mismo. En el primer sentido, es un conjunto de acciones sobre acciones posibles. [en el segundo], una acción sobre acciones” (Foucault, 2010: 237).

Las políticas docentes son un concepto metodológico que describe las condiciones de existencia de los saberes sobre la docencia – arqueología (Foucault, 1979) –, y la exhibición de las prácticas de poder que las atraviesan – genealogía (Foucault, 2002). Para obtener el conocimiento de estas condiciones es necesario, entre otros elementos, analizar la formación de enunciados, objetos y estrategias de los saberes sobre los docentes en determinados períodos históricos, o sea, como se formula, delimita y designa un oficio social. Se trata entonces, de la descripción de como un conjunto de prácticas políticas se torna medio de individuación en regímenes micropolíticos de dominio de sí y de los otros (Foucault, 2009). Siendo así, el eje que recorreremos será la descripción de las

condiciones de saber, las prácticas de poder y las formas de subjetivación de las prácticas de la docencia.

De las prácticas de la docencia

Alejémonos de las categorías que nombran la actividad docente como apostolado, profesión y profesionalismo (Fernández, 1991, 1998; Nóvoa, 2009, 2014; Tardif, 2012, entre otros autores), ya que en ellas se ha aceptado que la relación social del profesor es de subalterna, por no constituirse socialmente como profesión liberal (Weber, 2002: 233), o profesión dependiente, por no contribuir de manera directa en la producción (Marx, 2002, libro I, cap. XX: 339). Nos interesa las analíticas que permiten pensar “el juego de transformaciones específicas, cada una con sus condiciones, sus reglas, su nivel, ligadas entre sí según esquemas de dependencia” (Foucault, 2010a: 680).

El análisis de las políticas docentes se refiere a la formación de las distintas prácticas de transmisión del saber, del pensar y del decir como modalidad de gobierno de la sociedad desde prácticas como las de maestro-doctrinante (Comenius, 1998; Ignacio de Loyola, 1491-1556; José de Calasanz, 1557-1648; Juan Batista de la Salle, 1651-1719); de preceptor-instructor de las ciencias (Rousseau, 2000; Locke, 2012); de funcionario-educador (Fernández, 1991, 1998; Tardif, 2012), de ciber-antropo docente (Fauré y otros, 1973; Vásquez, 2015), de docente cultural (Mancebo, 2007; Martínez, 1982), hasta de profesional de la gestión y control (Vásquez, 2015; 2016). Como útiles metodológicos, las políticas docentes son, pues, la analítica de las racionalidades políticas que delimitan, formulan e implementan las diferentes prácticas de la docencia como modalidad de gobierno social; bien como analítica, de como se integran saberes y poderes, en prácticas del decir para ordenar, para disciplinar, normalizar y controlar; más también de como describe las resistencias, las reinenciones, las éticas y estéticas como modalidades de subjetivación y singularización.

El docente doctrinante

Podríamos comenzar diciendo que una de las primeras prácticas de la docencia fue el sacerdote-padre o el maestro-doctrinante, producido por el conjunto de saberes religiosos desde el renacimiento hasta el siglo XVIII (Favacho, 2013; Martínez, 1982). En el iluminismo, surgiría el instructor de los conocimientos y de las leyes científicas, aquel que enseña para la

vida en sociedad, de acuerdo con los nuevos contratos sociales (Rousseau, 2000).

En el siglo XIX, surge el docente que educa para el progreso y el buen funcionamiento del organismo social (experiencia médica, biológica y psicológica). En la contemporaneidad, surge o docente gestor y el ejecutor de los procesos educativos como gerenciamiento. Podríamos decir que, dentro de la discusión anterior, la docencia militante se puede traducir también en una docencia interesada en la regulación de procesos, en crear sujetos críticos, reflexivos, aunque sean dirigidos a las minorías o a la pobreza.

Juan Amos Comenio (1998) toma la afirmación de Pittaco, de que al maestro no basta conocerse así mismo, le es preciso también conocer a los otros para dominarlos: ¿Qué figura política es el maestro para recibir la herencia del profeta y del sabio, para cumplir el propósito de llevar la luz, la verdad del conocimiento y la razón a esa naturaleza oscura y salvaje dominada por el deseo y las pasiones?

Sabemos que en el período colonial latino-americano, la figura del maestro-doctrinante fue formada por la disciplina religiosa, por los hábitos ascéticos y por los rezos, utilizados como formas de distanciar el hombre de su estado natural, de sus materialidades. Enseñante del alma y disciplinador de los cuerpos, doctrinante de toda una ars divina como moral social, la enseñanza como práctica del decir de la docencia se fundó sobre la doctrina como útil de conversión (Vásquez, 2015). Fue a la docencia de esta época responder por las imposiciones exigidas por la moral de una vocación cristiana: el maestro debería ejercer el papel de discípulo, enseñar las cosas de Dios y sus virtudes. A este maestro le eran exigidos el cuidado y la contemplación del alma, castigo y pena para el cuerpo – lugar y origen del pecado –, y su ejercicio pedagógico giraba en torno de la diferencia entre el bien y el mal como principio moral de nobleza y virtud para lo eterno, por lo tanto, enseñar como sinónimo de adoctrinar, de reunir la población en torno de la moral religiosa, entre las prácticas del decir por el examen de la consciencia y la confesión de la culpa como ejercicio del conocimiento de la verdad como luz para la salvación.

Comenius presenta una didáctica en la cual el profesor es resguardado por una episteme divina, el que figura la enseñanza del alma para el dominio del cuerpo y sus pasiones: liturgia de las horas, sermones, catecismos, oraciones, misales y rezos. El maestro transmite la luz de Dios a los que se deben criar en la luz de la verdad; el maestro debe ayudar en el decir de la palabra, enseña para la salvación por el conocimiento de la divinidad, él,

se opone a las materialidades del mundo, exhibidas como constitución de una práctica de adoctrinamiento.

El maestro-sacerdote actúa sobre las acciones de los otros, el modelo es la disciplina cristiana como disciplina para si mismo y los otros, enseñante del alma sobre a materialidad de los cuerpos y sus acciones. Su didáctica era la enseñanza de la moral definida por la fe: “maestro, padre y sacerdote” (Favacho, 2010), pastor que debe reunir, elevar y conducir las almas, al conducirse así mismo por el camino del bien divino, dirigiendo su rebaño en el conocimiento divino. Durante el período colonial, el docente era, entonces, instrumento del saber cristiano y del poder monárquico, doctrinador de almas y disciplinador de los cuerpos, preparándolos para la obediencia a Dios y al ordenamiento social impuesto por el monarca. Como anunció Agustín de Hipona en el libro *De civitate Dei* (413-425 D.C.), el maestro era herramienta política para asegurar la conducta espiritual para lo eterno, más también, del orden material deseado por Dios y por el monarca para sus súbditos en la tierra. Toda esta tecnología de poder y saber hace referencia a la noción foucaultiana de pastoreo, al arte de recoger los hombres como un rebaño, para “conducir alguien” (Foucault, 2006: 148).

La Docencia del Iluminismo

En contrapartida, el siglo XVIII hará emerger el hombre como centro de nueva positividad, como principio de la ciencia y de la razón, el fondo blanco de lo eterno será substituido por la nueva orden de la historia natural, de la gramática y del libre cambio (Foucault, 1968). Con el Iluminismo, la docencia pasa a ser mediadora de la civilización, portadora de ciencia y de una ley de la verdad renovada. La función no será más propagar una enseñanza como moral divina, pero si, un saber y una verdad apoyada en la comprobación de un método, que da prueba de la nueva ley científica.

La docencia se torna en práctica que dice, que transmite verdad, a partir del reconocimiento de las leyes de la naturaleza, y los nuevos dictados de su hacer son preparar el hombre, depositando todos los saberes del cuadro de las ciencias en el: “todo cuanto le falta al hombre al nacer, le será dado por la educación” (Rousseau, 2000: 9). El decir de la docencia prepara al hombre, el ser más desvalido entre los que existen en la naturaleza, para que él adquiera las fuerzas suficientes para enfrentar el mundo social, y la docencia del Iluminismo, instruye al ser sensible y natural a respecto de las estrategias del mundo social. Por lo tanto, no más el enseñante de todo cuanto existe divino, pero sí, un enseñante de las relaciones entre los hombres, de sus posibilidades para desarrollar habilidades, que instruya al hombre para que él sea ciudadano, que instruya sobre el saber natural para que, civilizado, el hombre sepa vivir en sociedad. Esa docencia se tornó

depositaria del saber, “biblioteca viviente, cuerpo enseñante del pedagogo” (Serres, 2012: 10). Simultáneamente, Rousseau, en el *Discurso Sobre el origen y los fundamentos de la desigualdad entre los Hombres* (1754), hará surgir el mito del buen salvaje, del estado natural, de las comunidades vírgenes y primitivas, del grado cero de la civilización y de la cultura.

Esta actividad de la docencia consiste en iluminar el hombre, en civilizarlo, en oposición al salvaje y primitivo, en cuanto nosotros, latino-americanos, mesclaremos lo nuevo y lo antiguo, la actividad de la docencia entre la escuela y la iglesia, el padre y el preceptor.

Esta actividad se encontraba entre dos fuerzas: una de carácter religioso y otra de carácter ilustrada, mezclando, por lo tanto, el hacer de doctrinante religioso con la transmisión de la ciencia. Ese sincretismo de la enseñanza de carácter religioso con la instrucción de los saberes laicos fue, en nuestro entendimiento, una de las causas del surgimiento de una educación como moral pública, bajo fuertes marcas clericales, no logrando desprenderse de la enseñanza como forma cristiana, o sea, la docencia como técnica del saber sobre sí, para el dominio de los otros desde el adoctrinamiento cristiano y la moral cívica.

La instrucción era el ideal social, pues, los estados regios la reclamaban para formar hombres útiles al rey y a Dios. En este período fueron expulsados los jesuitas, se construyeron las primeras escuelas públicas y se establecieron formas de vigilancia sobre la actividad de enseñante: “quien se ocupase en este oficio tendrá que demostrar legitimidad, limpieza de sangre y buena conducta” (Martínez, 1982: 81), y el docente debería comprobar una moral cristiana y una vida pública virtuosa. El docente ilustrado tenía por función la propagación de la episteme de las ciencias naturales, era preceptor y acompañante privado de los procesos de enseñanza, instruyendo sus alumnos en las expresiones de la ley y de la verdad de los fenómenos científicos de la naturaleza y de la sociedad (Rousseau, 2000). Esta práctica de la enseñanza y la instrucción de los conocimientos y de la civilización se oponía al primitivo y salvaje, al carente de la luz de la verdad científica.

La docencia como práctica educadora

En el siglo XIX, otro tipo de positividad social es conformada: los saberes de las ciencias aplicadas como la medicina, las ingenierías y la sociología acrecentaron profundidad a la superficie de saberes naturales, clareados por la ilustración. Los estados republicanos pasaron a disputar con la iglesia la hegemonía de la educación, instituyendo los primeros sistemas nacionales de educación y definiendo su organización y currículos, y así,

la escuela se tornó en institución pública bajo el dominio del Estado. La función del docente no estaba más bajo el dominio del maestro-sacerdote, del preceptor-instructor, pero sí, del educador, siendo a él, atribuida una nueva función pública: la de agente del decir social para la conformación de sujetos para el progreso social.

En la primera mitad del siglo XIX, los saberes positivos penetraron en la escuela por medio de la enseñanza lancasteriana, estrategia republicana para la alfabetización de la población, con la ayuda de los alumnos más adelantados del salón (Zuluaga, 1984; Ocampo, 1983). En la segunda mitad del mismo siglo, la enseñanza instruccional consistía en “formar hombres sanos de cuerpo y de espíritu, dignos y capaces de ser ciudadanos y magistrados de una sociedad republicana y libre” (Malte, 2012, p. 60).

La educación se tornó útil como medida del progreso social, pues la sociedad burguesa valorizó los cuerpos saludables e vigorosos que pudiesen aumentar las ganancias de la industria, la riqueza y las fuerzas del Estado. En este período, aconteció una renovación en la función pública de la docencia: el Estado organizó la escuela, y también conformó sus medios disciplinares – los exámenes y observaciones sobre maestros y alumnos –, desarrollándose una clínica (Foucault, 2004) escolar – a inspección –, que dirigiría su mirada al disciplinamiento de los cuerpos para el trabajo y la producción.

La medicina, la economía y la sociología hicieron parte de la conformación de esa nueva episteme burguesa basada en el progreso, localizando el disciplinamiento en el cuerpo individual y en el cuerpo social como tecnología política de normalización, estableciendo padrones, medidas, bien como conductas biológicas y sociales. De las ciencias médicas se tomó el examen, la realización de pruebas, la vigilancia sobre el desarrollo físico de la infancia, la evaluación de la alimentación, del vestuario y la limpieza de los cuerpos. De la economía la educación tomó la instrucción para el trabajo, el valor de cambio (más importante que la propia moneda en las sociedades burguesas), formó artesanos, operarios, profesionales entre otros. De la sociología aprendió y enseñó que la armonía entre el individuo e su sociedad será condición para el progreso social. En este docente del progreso, confluyó toda una ars social disciplinadora, para la normalización de los otros, él, se tornó bandera del Estado, agente para la modernización social, ejemplificador del progreso (Zuluaga, 1987). Educador, mediador para el alcance de los desafíos de la modernización, su función era luchar contra todo lo que tenía relación con la anormalidad, la pobreza y la ignorancia.

El Estado republicano, como institución normalizadora y educacional, definió los límites de la docencia, los currículos, las reglamentaciones y las normas, de esta manera, la docencia se tornó en instrumento de normalización para normalizarse el docente, así mismo y a los otros.

Docencia como capital y recurso humano

En la primera mitad del siglo xx, los sistemas educativos fueron renovados, a partir de dos elementos principales: a reorganización administrativa de los sistemas nacionales de instrucción pública y la adopción de la pedagogía experimental como soporte epistémico para la educación. En 1934, la Oficina Internacional de la Educación (OIE), realizó la primera conferencia mundial, recomendando a las naciones que “deben reorganizar sus sistemas nacionales de instrucción pública y definir la pedagogía experimental como base del ejercicio de la docencia” (UNESCO, 1979, p. XIII).

Esta reorganización administrativa haría parte de un conjunto de recomendaciones internacionales conocidas como la “reorganización de los sistemas de instrucción pública entre los años 1934 y 1939” (Unesco, 1979, p. XII), a partir de las cuales los educadores fueron designados por primera vez, como “personal docente” (OIE, 1934, p. 5). La Sociedad de las Naciones, organismo creado después de la Primera Guerra Mundial, exigió, a través de la OIE, la reorganización del personal docente por medio de los procesos de “reclutamiento, formación, perfeccionamiento, cuadros técnico-científicos, estatutos y remuneración” (OIE, 1935, R. n. 5). Tal exigencia hizo de los docentes mediadores de la relación entre economía y educación, o sea, al contribuir con su trabajo para la generación de renta y capital, se tornaron recurso humano, trabajadores de la educación, bien como agentes capacitadores en técnicas y oficios para el crecimiento económico y de las fuerzas estatales. Al ser designados como “personal docente”, los profesores adquieren un nuevo papel en las relaciones económicas, pasan a ser, al mismo tiempo, trabajadores y formadores de sujetos para aumentar las capacidades económicas del Estado y del capital.

Más que el reconocimiento del oficio docente, en la primera mitad del siglo xx, a partir de la categoría “trabajador” – en relación directa o no con la producción social o como transmisor o no de una ideología de clase –, se trata de involucrar los profesores en la economía de mercado, de manera que ellos pasen a componer subjetivamente una nueva tarea, a saber: sujeto trabajador e instrumento social para que otros trabajen. En este caso, preguntamos: ¿La voluntad docente de gobernar los otros no encontraría allí, un espacio más amplio que la mera actividad doctrinal e instruccional, pasando a ocupar un lugar de destacado en el proceso de normalización de poblaciones?

En cuanto al segundo elemento de la reorganización educacional, en aquel período fue la adopción de la pedagogía experimental como base epistémica del ejercicio docente. Por pedagogía experimental se estableció “la formación psicológica integrada en la preparación pedagógica general y en particular en su preparación de la didáctica práctica” (Unesco, 1979, p. 29). En la Recomendación n. 4, De la formación del personal de enseñanza básica (OIE, 1935), en la número 5: De la formación del personal de segunda enseñanza (OIE, 1935), la pedagogía experimental era el núcleo común para la formación, debiendo tornarse el ejercicio práctico en las aulas de los docentes. Con todo, aprehendemos con Coombs (1971), que esa pedagogía experimental combatía la supremacía filosófica de la pedagogía, en cuanto lanza para los dominios de: primero, de un positivismo y, después, de la psicología experimental y de la propia sociología de la educación como nosotros la conocemos hoy. Esa pedagogía tendrá numerosos representantes por los países de la Europa y en los Estados Unidos de América, donde serán creadas escuelas-laboratorio junto a las universidades, como fue el caso de Dewey, de Lay, entre otros.

Apyados en el discurso pedagógico experimental, viniendo de estas escuelas-institutos, las orientaciones internacionales conducían las prácticas de los sujetos para una positividad comprobatoria, experimental y científica. La orden epistémica de la pedagogía de esa época aparece como máxima, segundo la cual, los problemas educativos no pueden más, ser resueltos por medio de orientaciones místicas, y si, por medio de observación, por el estudio experimental, definiéndose la base positiva experimental de los saberes relevantes para educar el alumno – la psicología de la infancia, la biología y la medicina –, así como, las modificaciones en el sujeto y sus prácticas, a partir de la reorganización administrativa de los sistemas nacionales de instrucción pública y de los haceres docentes.

En suma, lo que aconteció en la primera mitad del siglo xx no es más que la reorganización de conceptos, de sujetos y de prácticas diversas, una expresión de las tácticas políticas a través de las Recomendaciones Internacionales sobre la instrucción pública. Podríamos decir, finalmente, que la pedagogía experimental, es considerada una estrategia discursiva, que presentó dos efectos políticos: uno horizontal, representado en las orientaciones de las organizaciones internacionales dirigidas a los gobiernos, y otro, vertical, que incidió sobre los sujetos docentes, definiendo su oficio, a partir de metodologías pedagógicas experimentales, tomadas como fundamentos para la formación y para las prácticas de enseñanza. Los movimientos estratégicos de las ciencias aplicadas a la educación descritos conformaron lentamente la pedagogía experimental como un tipo de práctica discursiva que envuelve, por un lado, un

contenido de saber comprobable y, por otro, acciones políticas de carácter administrativo sobre el sujeto y sus prácticas.

En la segunda mitad del siglo xx, la Unesco propuso una docencia con base en la “reestructuración de la Educación” (OIT-Unesco, 1966), que comprendía una mejor distribución y disposición de los docentes en la estructura social. La época no más nombraba la docencia como oficio, ahora ya es profesión: la “Recomendación relativa a la situación del personal docente” estableció las “normatividades internacionales sobre la profesión docente” (OIT-Unesco, 1966: 8). Este documento, también reconocía la docencia como ocupación perteneciente a una “profesión de tipo social, ético y material relativa a los docentes” (OIT-Unesco, 1966, p. 2), delimitándolos a los siguientes parámetros: “capacitación”, “contratación”, “carrera”, “ascenso y promoción”, “seguridad en el empleo”, “procedimientos disciplinarios”, “servicio a tiempo parcial”, “libertad profesional”, “supervisión e inspección”, “participación en la tomada de decisiones en materia educativa y negociación”, “condiciones favorables para la eficacia de la enseñanza y el aprendizaje y “seguridad social” (OIT-Unesco, 1966). Así, se fue conformando todo un conjunto sistematizado que, a la manera de elementos de una estructura, definió la docencia como una profesión desde las prácticas discursivas pedagógicas, hasta las administrativas: la docencia es práctica del decir, a partir del gobierno del trabajo, como formadora para la producción y el capital.

En aquel momento, los profesores luchaban contra los resquicios de la experiencia sacerdotal y médica, que no más les servían, pues, más allá de desconsiderar las conjeturas objetivas de la sociedad, podrían conducir al profesorado a un lugar social indeseado, fijándolos apenas como disciplinadores del alma y de comportamientos, lo que, a esta altura, cualquiera podría hacer. Los profesores deseaban ser más actuantes en la sociedad, promoviendo tal vez una docencia militante, o mejor, transformadora, capaz de proponer políticas para la educación, capaz de intervenir en problemas reales de la educación, de la escuela y de la sociedad. Por lo tanto, una parte de sus esfuerzos dio al Estado las condiciones necesarias para llevar a cabo uno de sus propósitos: la “constitución de un sistema sobre los maestros” (OIT-Unesco, 1966 p. 3). A partir de las décadas de 1960 y 1970 la actividad docente es una función crítica, reflexiva y transformadora, y fue propuesta como factor para el desarrollo social.

Así, los profesores fueron vistos como “potencial docente, capital humano clave para el desarrollo socio-económico de América Latina” (Murillo, 2005, p. 7). Para nosotros, este docente militante que interviene en los problemas sociales acabó siendo capturado para el interior de otros discursos cuyos saberes provienen de la ingeniería, de la administración y

de la política pública, que, como disciplinas y ciencias aplicadas, buscaban conformar un docente que pudiese intervenir en la estructura social, que respondiese al desafío de una sociedad moderna, alejándola del atraso que representaba la ignorancia y la pobreza.

Docencia como acción cultural

Al final de la década de 1980 y mediados de 1990, surgirían algunas modificaciones en la profesión, apareciendo los “aspectos culturales, raciales o étnicos, relaciones de género y cuestiones de la subjetividad” (Mancebo, 2007: 467). Tales discursos hicieron la profesión girar en torno de la idea de agente cultural. En este caso, la práctica pedagógica pasó a estar más centralizada en el aprendizaje, en la relación entre el pensamiento y la creatividad, en la búsqueda de nuevos valores, de nuevas acciones y reflexiones de carácter democrático, inclusivo, participativo e internacional, a la procura de un hombre integral, un hombre en continua formación, y el aprendizaje que el docente debería ejercer tendría que dirigirse hacia un hombre inacabado (Unesco, 1990).

La política docente está, ahora, en la reforma de la profesión, vía de profesionalización como gesto de valoración del hacer docente, que busca alterar ya no solo desde la enseñanza ni solo en la educación, sino más bien centralizarse en el aprendizaje, entendida de la siguiente manera: “el nivel de los conocimientos y las informaciones para mejorar la calidad de vida, es aprender a aprender” (UNESCO, 1990: 2). Este “aprender a aprender” fue definido por “cuatro contenidos fundamentales: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser” (UNESCO, 1996, p. 47). El docente, como agente cultural generador de conocimientos, de haceres, de vidas comunes con fines propios, debería basar su práctica en las aptitudes, en las posibilidades y habilidades, desarrollando una pedagogía de las competencias, definiendo por competencias: “los conocimientos, la calidad profesional y la motivación” (Unesco, 1996: 81).

El problema es que algo de ese docente forjado por el Estado - agente cultural -, el cual aparece también en los discursos de resistencia de los profesores: los docentes resistentes de las décadas de 1980 y 1990 - y hasta hoy -, resistían la idea de que los profesores y la escuela eran apenas reproductores de cultura, afirmando que la escuela y sus sujetos también son productores de saberes y de políticas, de manera que era imposible dejar por fuera las nuevas proyecciones sobre la cultura, el sujeto, el género, la etnia e la sexualidad. Con todo, el saber político transformó el discurso de la docencia en una especie de acción cultural, cuya función fue orientar los alumnos en la adquisición de aprendizajes de un “mundo en permanente crecimiento

económico y comercial, de libertades políticas y diversos valores culturales [que] deberá ayudar a ampliar opciones humanas” (Pnud, 1995: 15).

Ese docente preconizado en las múltiples reformas de los años de 1990, aún objeto de reformas, es ahora el docente de la gestión gerencial y del control, que puede actuar, tanto por medio de estadísticas escolares como por la defensa de la categoría “cultura” o “diversidad cultural”. Para nosotros, con todo, el docente del control aumenta su potencia cuando él aprende a cruzar esos dos temas: estadísticas de estado y diversidad cultural. Tornase así en un sujeto peligroso, pues, en vez de trabajar en la dirección de inventar nuevas libertades, puede hacer exactamente lo contrario, esto es, en nombre de un proyecto global, de la valorización de la diversidad, puede ayudar a apagar las diferencias políticas y culturales.

En fin, la función de la docencia desde el control, de la gestión y de la ejecución, de la inclusión de los padrones para la “mundialización” en la pedagogía es mediar en la adquisición de una toma de consciencia generalizada que conciba un planeta más tranquilo y seguro, una docencia que orienta la búsqueda de soluciones en un mundo exterior lleno de múltiples y complejos problemas (Unesco, 1990: 18).

Consideraciones finales

El conjunto de las descripciones aquí presentadas sobre la docencia, diseñan sumariamente, ciertas mudanzas históricas de la docencia. Podemos afirmar que la docencia en la modernidad, más que nunca, ha sido objeto de conocimiento de la integración de unos discursos políticos, que, aliado a las ciencias y saberes que le dan sustentación en cada momento, la han transformado en una herramienta social útil, a partir del decir por la doctrina, por el documento y por la docilidad para sí y para los otros, y, por lo tanto, la docencia es técnica del decir para intentar cumplir los distintos fines o teleologías sociales. Los propios docentes, en la multiplicidad de sus perspectivas, han asumido la tarea de gobernar las poblaciones, cosa que imaginábamos ser propio del saber político. A pesar de la centralidad que el Estado tiene dado a la educación, lo que observamos en esas descripciones es también otro movimiento, cual sea: las distintas maneras por las cuales ese agente social, el docente, en sus distintas formas, ha colocado para sí la función de transformar los otros transformándose así mismo, siendo, así, más una entre muchas otras figuras sociales que se dignan operar la formación y modificación de los sujetos.

La docencia es una sofisticada invención de prácticas históricas y políticas producidas a partir del juego entre instituciones y sujetos, entre ordenes de saber, estrategias y tácticas de poder, con el intento de imponer especializadas modalidades de gobierno social. La docencia no es solo una cuestión de formación, de carrera o de remuneración, es una compleja práctica histórica y política discontinua, elaborada por la sofisticación de objetos, de medios y de instrumentos para el gobierno de la sociedad en historicidades determinadas.

Con la descripción de algunas prácticas políticas docentes exhibimos como ciertas prácticas discursivas y no discursivas, como ciertas modalidades de gobierno, próximas o alejadas de la pedagogía, próximas o distantes de la enseñanza, de la educación o del aprendizaje, disponen saberes, fines y medios con la pretensión de producir especializadas prácticas de gobierno. Son, por lo tanto, sofisticadas tecnologías de poder por las cuales se reproducen modalidades de disciplinamiento, de normalización y de control como acciones docentes sobre lo social.

Si bien la sociedad pretende hacer imperar determinadas prácticas políticas docentes en aquel sujeto que tiene como función, la formación de sí y de los otros, concebimos que, en este juego, la docencia ocupa un lugar horizontal, que tiene el poder de reinventar otras prácticas: ¿No sería necesario que produjéramos otros tipos de docencia, distintas de las que estamos siendo? ¿Será posible conformar otras modalidades políticas para aquel sujeto que tiene por función el ver, el saber, el pensar y el decir? Quizá otras experiencias de la docencia puedan multiplicar las formas de devenir docente, y, por lo tanto, superar la docencia como modalidad de gobierno de nosotros mismos y de los otros, esto es, de producir otra política, más ética y estética de la docencia.

Como descripción final, apuntamos que toca ahora al docente producir un giro en sus políticas, esto es, apropiarse, atribuirse y transgredir política, ética y estéticamente su hacer, en cuanto conformación de prácticas de la docencia como un otro devenir singular posible.

Referencias

- Agostinho, Santo. (2002). *A cidade de Deus*. 7. ed. São Paulo: Vozes.
- Calasanz, José de. (2007). *15 cartas a un colaborador laico*. Madrid: Editorial Calasancias.
- Comenio, Juan Amós. (1998). *Didáctica Magna*. México: Ed. Porrúa.

- Coombs, Philip H. (1971). *La Crisis Mundial de la Educación*. Barcelona: Ed. Península.
- Faure, Edgar y otros. (1973). *Aprender a ser. La educación del futuro*. Madrid/Paris: Alianza/ Unesco.
- Favacho, André Márcio Picanço. (2010). Rir das solenidades da origem: ou o inesperado da pesquisa em educação. *Rev. Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n.2, p. 555-569, maio/ago, 2010.
- _____. (2013). O bem e o mal da ordem pedagógica ou das relações possíveis entre o discurso religioso e o discurso pedagógico. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 29, n. 3, p. 265-294, set. 2013.
- Fernández E. M. (1991). *A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização*. Porto Alegre: Revista Teoria e Educação, n. 4.
- _____. (1998). *La cara oculta de la escuela. Educación y trabajo en el capitalismo*. Madrid. Ed. Siglo XXI.
- Foucault, Michel. (1979). *Arqueología del saber*. México: Alianza.
- _____. (1992). *El orden del discurso*. Trad. Alberto González Troyano. Buenos Aires: Editorial Tusquets.
- _____. (1996). *La verdad y las formas jurídicas*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- _____. (2001). *Defender la sociedad*. Buenos Aires: Editorial Fondo de Cultura Económica.
- _____. (2002). *A verdade e as formas jurídicas*. Rio de Janeiro: NAU.
- _____. (2004). *El nacimiento de la Clínica*. Buenos Aires: Alianza.
- _____. (2006). *Seguridad, territorio, población: curso en el Collège de France (1977-1978)*. Edición Michel Senellart sobre la dirección de François Ewald e Alessandro Fontana. Buenos Aires: FCE.
- _____. (2009). *El gobierno de sí y de los otros: curso en el Collège de France (1982-1983)*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- _____. (2010a). *El coraje de la verdad: el gobierno de sí y de los otros. Curso en el Collège de France (1983-1984)*. Buenos Aires: Editorial Fondo de Cultura Económica.
- _____. (2010b). *Ditos e Escritos IV: Estratégia, poder-saber*. 3 ed. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária.

- Locke, John. (2012). *Pensamientos sobre la Educación*. Madrid: Ed. Akal.
- Loyola, de Ignacio. (2016). *Ratio atque institutio studiorum*. Societatis Jesu. Paris: Ed. Apud Firmin
- Mancebo, Deise. (2007). *Agenda de pesquisa e opções teórico-metodológicas nas investiga-ções sobre trabalho docente*. *Educação e Sociedade*, v. 28, n. 99, p. 466-482, ago. 2007.
- Malte A., Rolando Humberto. (2012). *El modelo pedagógico de la reforma instruccionalista de 1870 en el Estado soberano de Santander: un modelo para la formación de ciudadanos*. *Revista Historia 2.0, Conocimiento histórico en clave digital*. Ed. Universidad Industrial de Santander, n. 2, ago. 2011/mar. 2012.
- Martínez B., Alberto. (1982). *La aparición histórica del maestro y la instrucción pública en Colombia*. Bogotá: UPN.
- Marx, Karl. (2002). *El Capital, Libro I*. México: Ed. Online-Porrúa.
- Murillo, María V. (2005). *Sindicatos, coaliciones partidarias y reformas de mercado en América Latina*. Madrid: Siglo XXI.
- Nóvoa, A. (2009). *Professores: Imagens do futuro presente*. Lisboa. Ed. Educa.
- _____. (2014). *Diálogos de saberes na prática profissional docente*. Conferência Faculdade de Educação (FaE), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, Brasil. 12/03/2014.
- Ocampo, Javier. (1983). *Educación, humanismo y ciencia: historia de las ideas fundamentales en el desarrollo de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia*. Tunja: UPTC/ La rana y el águila.
- Oficina internacional da educação, OIE. (1934). *Recomendación Conferencia Mundial de Instrucción Pública n. 3. Las economías en la esfera de la instrucción pública*.
- _____. (1935). Nro. 5. *De la formación del personal de segunda enseñanza*. OIT-UNESCO. Recomendación conjunta de la OIT y la UNESCO relativa a la situación del personal docente. Paris, 1989.
- Pnud. (1995). *Informe sobre el Desarrollo Humano*. México: Harla S. A. de C. V.
- Rousseau, J.J. (1998). *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*. Porto Alegre: L&M Pocket.

_____. (2000). Emilio o la educación. México: Alianza.

Salle, San Juan Bautista de la. (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.

Serres, Michel. (2012). Pulgarcita. Paris: Manifiestos le Pommier.

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.

Unesco. (1979). Recomendaciones 1934-1977. Conferencias Internacionales de Educación. París. Mayenne.

_____. (1990). Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien.

_____. (1996). La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. Paris: Santillana.

Weber, Max. (2002). Economía y sociedad. Esbozo de sociología comprensiva. Madrid. Ed. Fon-do de Cultura Económica.

Zora, Luis Fernando V. (2015). Políticas docentes o de las tecnologías de formación, existencia y desaparición del maestro en Colombia. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte.

Zuluaga, Olga Lucía. (1984). El maestro y el saber pedagógico en Colombia, 1821-1848. Bogotá: Magisterio.

_____. (1987). Pedagogía e Historia. La Historicidad de la pedagogía. La Enseñanza un Objeto de Saber. Bogotá: Ed. Foro Nacional por Colombia.