Artículo de investigación

Revista Colombiana de Educación, N.° 70. Primer semestre de 2016, Bogotá, Colombia.

Das políticas docentes na Colômbia. O mestre de escola como sujeito de Governo Social

//Teachers' Policies in Colombia. The Schoolteacher as Subject of Social Government

//Políticas docentes en Colombia. El maestro de escuela como sujeto de Gobierno Social

Luis F. Vásquez Zora*

Recibido: 22/07/2015
Evaluado: 21/09/2015

* Doctor en educación, políticas públicas y profesión docente de la Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil. Correo electrónico: luisfernandovasquez@yahoo.com

Resumo

Este artigo descreve a docência como atividade social que resulta de um especializado conjunto de experiências históricas e políticas descontinuas —disciplinarias, normalizadoras e de controle—, que a nossa sociedade, em tempos e espaços específicos, coloca em jogo determinadas ordens de saber, e específicas modalidades de poder com a pretensão de impor práticas docentes como elaboração de sofisticadas formas de governo social. O instrumental teórico-metodológico corresponde ao conceito de políticas docentes, com a qual se descrevem as condições de formação, existência e desaparecimento da docência, como prática produzida pela intervenção de positividades específicas, que definem e formulam determinados mecanismos e procedimentos de poder, que intenta tornar a docência em uma prática social do ensino, educação e a aprendizagem. O conceito de políticas docentes é uma ferramenta que busca exibir a docência como um conjunto de práticas religiosas e morais, normalizadoras e educativas, produtivas e técnico-científicas, profissionalizantes e de controle, realizadas entre instâncias e sujeitos dão lugar às singulares funções sociais de reunir, instruir, disciplinar, educar, capacitar, normalizar, orientar, controlar e ministrar, de estimular inovações e competências, como um conjunto de efeitos de governo social. O artigo demonstra que a docência corresponde a múltiplas práticas históricas, políticas e sociais, formadas por estratégias e táticas de saber e poder, por meio das quais se calcula, prescreve, organiza, realiza e relacionam instituições com a pretensão de conformar especializadas tecnologias de governo. Finalmente, ressalta que nos docentes se encontra o poder de apropriar-se, atribuir-se o devir de uma docência política, ética e estética, transgressora de si e dos outros.

Palavras chave

Políticas docentes, saber, poder, práticas

Abstract

This article describes how this social activity is the result of historical experiences and policies modalities -disciplinarian, normalizing, and of control-, which our society in specific times and places, set in motion certain orders of knowledge, specific forms of power with the aim of imposing teaching practices as development of sophisticated forms of social government. The theoretical-methodological instrument corresponds to the concept of teachers' policies, describes the conditions of formation, existence and disappearance of teaching as a practice produced under the action of specific positive reactions that define and formulate certain mechanisms and procedures of power which strive to do a teaching in social

Keywords

Teachers' policies. Knowledge. Power, Practices

Palabra clave

Políticas docentes, saber, poder, prácticas

practice teaching, education and learning. The concept of teachers' policies is an instrument that seeks to showcase teaching as a set of religious and moral practices, normalizing and educational, productive and technical-scientific, professionalizing and of control, which performed between instances and subjects, result in the unique social functions to gather, to instruct, to discipline, to educate, to train, to stimulate innovation and skills as a set of specific effects of social government. The article shows that teaching is a practices historical, political and social, consisting of strategies and tactics of knowledge and power, through which institutions are calculated, prescribed, organized, conducted and related under the pretense of conforming teaching practices of government. Finally, it emphasizes that teachers have the power to appropriate, attribute and become a politics, ethics and aesthetics, transgressive teaching of self and others.

Resumen

Este artículo describe la docencia como actividad social resultado de experiencias históricas y políticas discontinuas (disciplinarias, normalizadoras y de control), que nuestra sociedad en tiempos y espacios específicos, pone en juego determinados órdenes de saber, y específicas modalidades de poder con la pretensión de imponer prácticas docentes como elaboración de sofisticadas formas de gobierno social. El instrumental teórico-metodológico corresponde al concepto de políticas docentes, con la cual se describen las condiciones de formación, existencia y desaparición de la docencia, como práctica producida por la intervención de positividades, que definen y formulan determinados mecanismos y procedimientos de poder, que intenta volver la docencia en una práctica social de enseñanza, educación y aprendizaje. El concepto de políticas docentes es una herramienta que busca exhibir la docencia como conjunto de las prácticas religiosas y morales, normalizadoras y educativas, productivas y técnico-científicas, profesionalizantes y de control, que realizadas entre instancias y sujetos dan lugar a las singulares funciones sociales de reunir, instruir, disciplinar, educar, capacitar normalizar, orientar, controlar y administrar, de estimular innovaciones y competencias, como un conjunto de efectos de gobierno social. El artículo demuestra que la docencia es el resultado múltiples prácticas históricas, políticas y sociales, formadas por estrategias y tácticas de saber y de poder, a través de las cuales se calculan, prescriben, organizan, realizan y relacionan instituciones bajo la pretensión de conformar especializadas tecnologías de gobierno. Finalmente, resalta que en los docentes se halla el poder de apropiarse, atribuirse y devenir una docencia política, ética y estética, transgresora de sí y de los otros.

Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo [enquanto formação de sujeitos e de práticas].
M. Foucault, 1999: 44

Que tipo de experiência política é a docência[1] para que nossa sociedade em tempos e espaços distintos reúna nesta atividade, determinadas ordens de saber e especializadas modalidades de poder, com a pretensão de estabelecer práticas sociais que definam singulares formas de governo de si e dos outros? Como se tem formado em determinados períodos históricos, um conjunto específico de modalidades de ensino: disciplinaria –religiosos, morais e instrucionais–; normalizadores –educativos e técnico-científicos–; de controle –profissionais, de gestão, de competências e de excelência–, para esta atividade social? Estas diferentes ordens de saber e de poder significam uma elaboração histórica e social de sofisticadas práticas de governo de si e dos outros, por meio de especializadas modalidades políticas daqueles que sabem, pensam, dizem e ordenam? É a docência em nossas sociedades uma elaborada prática política?

Primeiro, se é desde os saberes, a atividade docente tem sido objeto de todas umas posturas em conhecimentos filosóficos (Aristóteles, 1999; Locke, 2012; Platão, 1988, 1999; Quintiliano, 1916, Sócrates, 1985; Vives, 1923), teológicos (Bosco, 2003; Calazans, 2007; La Salle, 2001; Loyola, 1977; Santo Agostinho, 1953; Santo Tomás, 2000, entre outros autores), pedagógicos (Bovet, 2007; Claparède, 2007; Comenius, 1998; Pestalozzi, 1889), psicológicos (Montessori, 2003; Piaget, 2001, etc.), sociológicos (Dewey, 1977; Decroly, 2006; Durkheim, 1979; Kant, 2000; Rousseau, 2000), técnico-científicos, administrativos e de gestão (Delors, 1996; Faure, 1973; Hayek, 1978; Schultz, 1968; Unesco, 2015).

Segundo, se é desde as modalidades de poder, esta atividade há passado, entre outras práticas de governo, por formas disciplinarias, centradas na elaboração de técnicas que pretendem impor comportamentos e condutas através do domínio do corpo e do espaço. Elas são de normalização, por meio de modalidades de padronização e homogeneização; de controle, como a especializada

1 "A palavra *docência,* provem do latim *docere* (ensinar) a qual deu as palavras: *do*utrina, *dou*tor, *do*cumento e *dó*cil. *Docere* tem a raiz indo-europeia: *dek-* que quer dizer pensamento ou aceitação; outras palavras derivadas da raiz indo-europeia *dek-* são: o verbo grego δοκειν (*dok*ein=opinar) que deu as palavras: *dogma, ortodoxo* e *paradoxal*. // O verbo latino *decet* (em terceira pessoa já que é impessoal), 'ser apropriado' e de aí: *docente.* // Da palavra latina *dignus: digno* se derivam *dignidade, dignitário, dignificação, indignar,* etc. // O verbo latino *disco*: *disc*ípulo e *disci*plina. // A palavra grega δοκος (*dok*os = viga) e do aí *diplococo* (duas vigas), em relação as vértebras deste animal pré-histórico. // O verbo grego δεχομαι, '*aceitar*'//. A raiz latina *deuk* (guiar) da qual a encontramos em palavras como aque*duto*, *du*que, con*duzir*, e*duc*ar, *du*cha, *dúct*il, e compostas do verbo latino duzir, como de*duzir*, se*duzir*, tra*duzir*, in*duzir*, ab*duzir*, a*duzir* o intro*duzir*". Raimundo de Miguel, (2001). *Nuevo diccionario latino español etimológico*. Madrid: Visor. Trad. Luis F. Vásquez Zora.

técnica de governo, a distância dos sujeitos e dos objetos a partir da gestão de si, como forma de dependência dos outros, o controle reclama a ação de domínio, o conhecimento dos outros para poder governar-se assim mesmo.

Terceiro, se é desde as práticas, entre as figuras da docência formadas pela integração de saberes específicos e de determinadas modalidades de poder, encontramos as experiências do mestre-padre (Favacho, 2012; Martínez, 1982; Zora, 2015), as do preceptor e instrutor (Locke, 2012; Martínez, 1982; Rousseau, 2000; Zora, 2015), as do educador (Enguita, 1998, 2004; Nóvoa, 2009, 2014; Tardif, 2012; Zora, 2015), as do curriculista (Martínez, Noguera & Castro, 1989; Zora, 2015), as do "ciber-antropo docente" ou do capacitador científico-técnico (Faure, 1973; Zora, 2015), as do agente cultural (Fecode, 1982; Tamayo, 2006; Zuluaga, 1987), e as de controle, gestão de aprendizagens, inovações e competências (Zora, 2015). A docência é, portanto, a invenção de uma singular e descontínua relação social e política, é o resultado de uma série de experiências históricas, orientadas por saberes e conduzidas por poderes com a pretensão de impor especializadas práticas de governo de si e dos outros. Portanto, não é novidade o interesse contemporâneo das mais diversas instâncias internacionais e nacionais, ao definir a docência como central para o governo social (BID, 2002; Globe & Porter, 1980: 12; Mc Kinsey y Co[2], 2007; Orealc/Unesco/Ecosoc, 2011:7; entre outros autores).

A relação entre saberes e poderes como produtores de práticas da docência, a nomeamos: "políticas docentes" (Zora, 2015, p. 22), que são o resultado de específicas modalidades de governo, compreendidas como o jogo de um conjunto determinado de saberes, de estratégias e de táticas que buscam impor, através de certos meios e fins, a elaboração da docência como uma prática histórica determinada.

As políticas docentes correspondem a específicas ordens de saber e modalidades de poder, que transcorrem por experiências disciplinarias através da integração de elementos filosóficos, religiosos e morais; então temos normalizadoras, desde modelos produtivos e científico-técnicos; de controle, enquanto dispositivo que baseia o governo social e educativo desde o profissionalismo, como desempenho de si pela gestão, pela qualidade e, recentemente, a docência como prática da excelência (MEN, 2015).

2 Mc Kinsey & Company es una firma de consultoría global que sirve a las empresas, gobiernos y organizaciones no gubernamentales. http://www.mckinsey.com/about_us. Consultado: 25 novembro de 2014.

Como instrumental teórico-metodológico, as políticas docentes (Zora, 2015) consistem em ferramentas de análise e descrição dos distintos regimes de formação, existência e desaparecimento de saberes e poderes que integram e definem a docência, como especializada modalidade de governo social. Enquanto instrumento metodológico, as políticas docentes propõem uma analítica das práticas discursivas[3] que integram as descontínuas figuras da docência e as modalidades pela quais, entre instituições e sujeitos, são estabelecidos mecanismos e procedimentos, estratégias e táticas, fins e meios, que conformam singulares maneiras de pensar, de ver e de dizer como pretensão de imposição de modelos de governo de si e da sociedade, através de tecnologias específicas como a disciplina e o ensino, a normalização e a educação, o controle e as aprendizagens.

O artigo busca mostrar algumas modalidades da docência na Colômbia, apresentando algumas práticas políticas descritas em uma pesquisa maior (Zora, 2015), mas para o presente trabalho compreendem as figuras do: *mestre doutrinante*, *preceptor*, *mestre instrutor moral*, *mestre meio*, *Ciber-antropo docente*, *mestre agente cultural* e *docente profissional da gestão* e de *controle*. Finalmente, o artigo demonstra que a docência é uma invenção histórica e política, uma sofisticada tecnologia de governo formada por especializados saberes e poderes.

O instrumental teórico-metodológico: as políticas docentes

Mais além de nomear à docência como ocupação, profissão ou como atividade que tem por função o ensino, a educação ou as aprendizagens sobre planos de produção de um sujeito social, a quem lhe é definida uma formação inicial e contínua, uma carreira e uma remuneração. Diferentemente, as *políticas docentes* propõem uma análise política da docência como prática de governo, isto é, analisam a atividade, como sofisticada tecnologia social, integrada por saberes, que definem objetivos, limites e conteúdos, que estão integrados por saberes filosóficos, teológicos, médicos, psicológicos, econômicos, cientifico-técnicos, administrativos e de gestão; que têm conformado as distintas práticas discursivas da docência. A qual, é também, resultado de procedimentos e mecanismos de poder (Foucault, 2004; 2006), de disciplina, de normalização e de controle, pelos quais a sociedade tenta conformar um conjunto singular de práticas de governo em historicidades determinadas.

Dessa maneira, as políticas docentes compreendem a analítica das condições de surgimento, existência e desaparecimento da arte social do dizer, como conjunto de modalidades

3 Por práticas discursivas compreendem-se o exercício de "descobrir todo esse domínio das instituições, dos processos económicos, das relaciones sociais sobre as quais pode articular-se uma formação discursiva". (Foucault. 1979, p. 276). Trad. Luis F. Vásquez Zora.

específicas de governar, descrevem como se integram saberes, estratégias e táticas de poder como modalidades singulares de condução dos outros a partir do privilégio de específicas práticas do dizer —ensinar—, do transmitir e do ordenar —educar— e de controlar —como gestão das aprendizagens e competências—. As políticas docentes descrevem a série de práticas que conformam as modalidades sociais de transmissão da verdade e do poder como forma específica de governar.

Como instrumental teórico-metodológico, as políticas docentes exibem as formas de transmissão dos saberes como modalidades de dizer verdade, e de submeter populações a determinadas formas de poder, são pois, objeto, instrumento e meio da descrição das práticas sociais da docência como governo de si e dos outros (Foucault, 2009), descrevem os exercícios de governo que tentam impor determinados modelos sociais de saber, de pensar e dizer.

As políticas docentes analisam as práticas discursivas produzidas por instituições como as agências internacionais, governos, organizações magisteriais, a sociedade civil, o setor empresarial e os docentes, além das intenções de integrar discursos e poderes, estratégias e táticas para tentar impor um modelo da docência como instrumento e meio de governo[4] social.

Afastamo-nos de categorias que nomeiam a atividade docente como apostolado, profissão ou profissionalismo (Enguita 1998, 2004; Nóvoa, 2009, 2014; Tardif, 2012, entre outros autores), já que nelas se têm aceitado que a relação social do professor é de subalternidade por não se constituir socialmente como profissão liberal (Weber, 2002, p. 233), ou como profissão dependente, ao não contribuir de maneira direta na produção (Marx, 2002. Livro I. Cáp. xx: 339). Interessa-nos as analíticas que permite pensar "o jogo de transformações específicas, cada uma com suas condições, suas regras, seu nível, ligadas entre si segundo esquemas de dependência" (Foucault, I. 2010, p. 680).

A análise das políticas docentes, desse modo, se refere à formação das distintas práticas de transmissão do saber, do pensar e do dizer, como modalidade de governo da sociedade colombiana

4 Por governo compreendemos a "relação entre sujeitos e a relação consigo mesmo. No primeiro sentido, o [governo] é um conjunto de ações sobre ações possíveis. Trabalha sobre um campo de possibilidades no qual vem a inscrever-se o comportamento dos sujeitos que atuam: incita, induz, desvia, facilita ou dificulta, estende ou limita, faz mais ou menos provável, levado ao limite, obriga ou impede absolutamente. Mas é sempre uma maneira de atuar sobre um ou vários sujeitos atuantes, e elo, conquanto atuam ou são susceptíveis de atuar. Uma ação sobre ações" (Foucault, 2010: 237). Trad. Luis F. Vásquez Zora.

desde o período colonial até os dias de hoje, com práticas exibidas em algumas figuras da docência como as de mestre-doutrinante (Comenius, 1998; Inácio de Loyola, 1491-1556; José de Calazans, 1557-1648; Juan Batista de la Salle, 1651-1719); de preceptor-instrutor das ciências (Rousseau, 2000; Locke, 2012); de funcionário-educador (Enguita, 1998, 2004; Tardif, 2012), de ciber-antropo docente (Faure, 1973; Zora, 2015), de docente cultural (Martínez, 1982), e de professional de controle (Zora, 2015).

As políticas docentes são, então, a analítica das racionalidades políticas que delimitam, formulam e implementam as diferentes práticas da docência; do como se conformam modalidades do saber, do pensar, do dizer e do ordenar, mas também, descreve a produção de sujeições, de resistências e de reinvenções.

Das modalidades políticas da docência na Colômbia

O mestre doutrinante

Referimos como mestre doutrinante aquela prática formada pelo conjunto de saberes religiosos desde o renascimento até o século XVIII (Favacho, 2012; Martínez, 1982). Considerando o período colonial latino-americano. Está experiência esteve conformada por toda uma série de condições de existência de saberes teológicos em torno da prática pastoral[5], de reunir, evangelizar e doutrinar um rebanho, transformando pela palavra, a criança ou o infiel em conhecedores da verdade. O mestre proporcionou a disciplina, as repreensões, os castigos ou os cuidados necessários a seus discípulos, esforçando-se em revelar a Deus como único e verdadeiro mestre (Santo Agostinho, 1953), ou fazendo da escolástica a função do mestre de ensinar por imitação, tudo quanto foi criado sobre a terra a seus discípulos (Santo Tomás, 2000), ou seja, se trata de ensinar a si mesmo e a os outros, como modalidade de cuidado da alma, ensinar foi, portanto, a prática de evangelizar, doutrinar, e revelar uma verdade que repreenda o corpo a benefício da obtenção da salvação para si e os outros.

Inácio de Loyola (1491-1556), José de Calazans (1557-1648), João Baptista de la Salle (1651-1719), entre

5 Sobre a prática do "poder pastoral" ver: Foucault, M. *O sujeito e o poder*. En: Dreyfus & Rabinow. *Michel Foucault. Uma trajetória filosófica. Para além do estruturalismo e a hermenêutica*. Ed. Forense universitária. Rio de Janeiro. 1995. "1). É uma forma de poder cujo objetivo último é assegurar a salvação individual. 2). O poder pastoral não é apenas uma forma de poder que comanda; deve também estar preparado para se sacrificar pela vida e pela salvação do rebanho, portanto, é diferente do poder real que exige um sacrifício de seus súditos para salvar o trono. 3). É uma forma de poder que se apresenta não somente diante toda a comunidade, senão diante cada indivíduo particular, durante toda sua vida. 4). Esta forma de poder não pode ser exercida sem conhecer o interior da mente das pessoas, sem explorar suas almas, sem fazer-lhes revelar seus mais mínimos segredos. Isto implica um conhecimento da consciência e uma habilidade para dirigi-la" (p. 237).

outros, conformaram com diferentes matizes, escolas religiosas, colégios, seminários, internatos e casas para crianças órfãs e pobres, a partir de uma série de elaborações em torno do recolhimento do mestre frente à doutrina e à defesa da fé, como compêndio orientador de um saber absoluto, Deus como figura superior e soberana, a qual deveria 'modelar' a figura do mestre de escola.

Esta figura de mestre doutrinante forjada na disciplina pastoral (Foucault, 1995; 1998; 2001; 2004; 2006) pela conduta e comportamento orientados por hábitos ascéticos, pela distribuição de horários para cada uma das atividades diárias conforme a disposição temporal das orações e das rezas; também como forma de distanciamento do homem de seu estado natural e suas materialidades, disciplinador do corpo por meio de toda uma *ars* divina disciplinaria como governo de si mesmo e os demais.

Ao mestre corresponde-lhe responder pelas imposições exigidas pela moral de uma vocação cristã, exercer a ordem no discípulo, ensinar a Deus e suas virtudes, o cuidado e a contemplação da alma, o castigo e a pena para o corpo -lugar e origem do pecado-. Sua prática de ensino se resume numa didática do mestre como possuidor de uma episteme divina, ensina à alma para a luta contra o corpo e suas paixões; mas também, função de "polícia moral" (Martínez, et al. 2014, p. 54), das populações indígenas, negras e pobres. O mestre doutrinante baseia e reproduz práticas cristãs de cuidado de si, por meio dos exercícios espirituais, liturgia das horas, sermões, o catecismo, as orações, os missais e rezas (Santo Tomás, 2000), que não são mais que hábitos regulares, que buscavam a disciplinarização como prática que docilizava ao mestre, que "não somente lhe é necessário conhecer a si mesmo, senão, conhecer para dominar aos demais" (Comenius, 1998, p. 17).

Da prática do ensino de Deus como governo de si e do outro, a docência tomou as condutas cristãs de renúncia a si pela obediência ao outro superior, "trans-subjetivação" foi nomeado por Foucault (2006, p. 263) à prática de inverter a própria subjetividade a partir de práticas de obediência, de resignação e recolhimento à vontade do outro, assumido como verdade superior e autoridade, frente ao qual se é devedor, do aprendizado e até da existência. E frente a si mesmo, renúncia, vigilância permanente dos pensamentos, desejos, palavras e atos perturbadores da relação com a pureza e a verdade divina, o ensino doutrinal é um exame de consciência permanente. Para o ensino doutrinal, a disciplina é a prática da conversão das almas, da demissão de si, por uma ver-

dade superior (Marín, 2013). O mestre doutrinante conquanto revela-se, transforma a alma do outro, do infiel, do indígena, do negro, do pobre e do infantil, tratados como ausentes de luz e da verdade de Deus.

O mestre-doutrinante reúne e conduz, pastoreando a si mesmo pelo caminho divino, introduz uma alma cristã naqueles que careçam dela, guia seus alunos como a um rebanho, renúncia a si mesmo pelo amor a suas ovelhas, pelo conhecimento do eterno e divino, se aperfeiçoa através da prática do ensino da doutrina, é pois, uma arte de governo pastoral de si e dos demais.

O mestre doutrinante disciplina a si mesmo para disciplinar os outros, sua didática é o ensino da moral definida pela fé "docente padre ou sacerdote" (Favacho, 2010, p. 76). Durante o período colonial foi, pois, o meio de imitação do saber cristão e do poder monárquico, doutrinador das almas e disciplinador dos corpos, preparando-os para obedecer a Deus e à ordem social imposta pelo monarca.

A prática da disciplina religiosa de quem sabe e diz no lugar da verdade divina é, portanto, ferramenta política, dispositivo de disciplinamento moral e de repreensão cristã sobre o corpo. Conforme anunciava Santo Agostinho no livro *De civitate Dei* (413-425 D.C.), o pastor, asseguraria a conduta espiritual para o eterno, assim como, a ordem material desejada por Deus e pelo monarca para seus súditos na terra.

O mestre preceptor

O século XVIII faz emergir o homem como centro de nova positividade, como princípio da ciência e da razão. O fundo branco do eterno é pretendido pela nova ordem da história natural, da gramática e da livre troca (Foucault, 1968). Para o Iluminismo, o mestre é o veículo da civilização, portador da ciência e de uma verdade renovada, sua função é a transmissão de um saber e de uma verdade, apoiados na comprovação de um método verídico: a nova lei científica. Na Ilustração, é o instrutor de conhecimentos e das leis científicas, aquele que ensina para a vida em sociedade conforme o novo contrato social (Rousseau, 2000).

O docente se torna o sujeito que douta, que diz e transmite a verdade a partir do reconhecimento das leis da natureza, agora, seu fazer será educar o homem, depositar nele todos os saberes das ciências: "tudo o que falta ao homem ao nascer, será dado pela educação" (Rousseau, 2000, p. 9)[6]. O mestre preceptor prepara o homem, o ser mais desvalido existente na natureza, para que adquira forças para enfrentar o mundo social.

Como mestre ilustrado, o mestre preceptor, instrui ao homem nas estratégias do mundo social, nas relações entre os homens, para que seja cidadão, sob o objetivo que volte a ser sensível e natural. Instrui no saber

6 A menos que se indique o contrário, todas as traduções são de Luis F. Vásquez Zora.

natural, para que civilizado, saiba viver em sociedade. Desse modo, deverá tornar-se depósito do saber, "biblioteca vivente, corpo mestre do pedagogo" (Serres, 2012, p. 10).

Rousseau no *Discurso Sobre a Origem e os Fundamentos da Desigualdade Entre os Homens* (1754) faz emergir o mito do bom selvagem, do estado natural, das comunidades virgens e primitivas, do grau zero da civilização e da cultura. Talvez nesse espaço, nós latino-americanos perdidos no tempo do recém-encontrado, estendíamos nossas formas barrocas coloniais latino-americanas sob o desejo de uma modernidade que não chega e de um modernismo que nos abruma, misturamos o novo e o antigo, a escola e a igreja, o padre e o preceptor (Martínez, 1982).

Na América Latina o preceptor se encontrava entre duas forças: uma de caráter religioso e a outra de carácter ilustrado, uma mistura de doutrinante religioso com a de transmissor da ciência. Este sincretismo entre o ensino religioso e a instrução do saber laico, foi uma das formas de aparição do ensino como moral pública cristã e não somente como ensino religioso nem como prática ilustrada.

A instrução era o ideal social, os estados régios a reclamavam para formar homens úteis ao rei e a Deus (Locke, 2012). Na América Latina a expulsão dos jesuítas —1759 no Brasil e 1767 na Colômbia—, forçaram a constituição das escolas de primeiras letras, laicas e públicas, renovadas regras e vigilâncias são impostas à ocupação de mestre preceptor pelos estados monárquicos e coloniais: "quem se ocupasse neste oficio terá que demostrar legitimidade, limpeza de sangue e boa conduta" (Martínez, 1982, p. 81). O docente deveria submeter-se à demonstração de um conjunto de características que comprovassem uma moral cristã, e uma vida cidadã e pública virtuosa.

O mestre preceptor teria por função a propagação da episteme das ciências naturais, era acompanhante privado dos processos de ensino, instruía em seus alunos nas expressões da lei e da verdade, dos fenômenos científicos da natureza e da sociedade (Rousseau, 2000), como oposição ao primitivo, ao não civilizado, ao selvagem e ao carente de luz da verdade científica.

O mestre instrutor moral

Outra prática da docência é conformada no século XIX, com os saberes das ciências aplicadas como a medicina, engenharias e a sociologia, que aportaram profundidade à superfície de saberes naturais criados pela Ilustração. Os Estados republicanos vão

disputar com a igreja a hegemonia da educação, onde são instituídos os primeiros sistemas nacionais de educação e definida sua organização e currículos, a escola se torna instituição pública sob o domínio do Estado (Colômbia, Ley n. 12, de 1886).

O mestre de escola emerge como figura sincrética pelas modalidades de mestre doutrinante e do preceptor, ao qual seria assignado uma renovada função pública, um novo papel como agente do progresso social. Agora, sua função é a instrução e a moralização dos cidadãos do Estado.

Na primeira metade do século XIX os saberes positivos penetraram a escola na Colômbia, com a pretensão de "formar homens saudáveis de corpo e espírito, dignos e capazes de serem cidadãos e magistrados de uma sociedade republicana e livre" (Malte, 2012, p. 60). A instrução pública foi a bandeira do progresso social, ao mestre de escola pública a sociedade lhe exigia: contribuir à formação de corpos saudáveis e vigorosos, reforçar o objetivo de aumentar os ganhos da indústria, da riqueza e o poder do Estado. Nesse espaço se produziu uma renovação na docência como função pública, de inspeção e análise (Zora, 2015), a escola, possibilitaria uma modalidade de governo disciplinar baseada na observação de mestres e alunos, uma clínica (Foucault, 2004) escolar. O olhar vigiante do Estado exige ao mestre a observação dos corpos, a avaliação de seu vigor ou anormalidade.

A medicina, a economia, as engenheiras e a sociologia, fizeram parte da integração dessa nova prática discursiva da docência baseada no progresso. Das ciências médicas tomou-se o exame físico, vigia-se o desenvolvimento normal das crianças, avalia sua alimentação, seu vestuário e a higiene. Da economia, toma-se a instrução como formação para o trabalho, são constituídas casas de recolhimento para crianças pobres e órfãs, formam-se artesãos, operários, comerciantes, profissionais, etc. Das engenheiras os conhecimentos concretos para a exploração dos recursos da nação. Da sociologia ensina-se que a ordem entre o indivíduo e a sociedade é a condição normativa e necessária para o progresso social.

Disciplinas que integram no instrutor moral, uma *ars* social de normalização de si e dos outros, o mestre instrutor moral é exibido como bandeira do Estado, agente de modernização e exemplificador do progresso (Zuluaga, 1987), tem como função envolver "o indivíduo, a família, as corporações, o Estado e a igreja, assim como o consórcio entre as Municipalidades, os Departamentos e a Nação, no trabalho da obra múltipla e fecunda da instrução e a moral do povo" (Uribe, 1927, p. VIII). A prática do instrutor moral é inscrever a moral social no indivíduo, prevenindo aos sujeitos frente as ameaças sociais como a anormalidade, os vícios, as perversões, a doença e a ignorância. O instrutor

moral exerce uma prática, produto de um governo que tem como guia de disciplinamento a moral social cristã, e como governo o domínio do corpo e a vida para a produção.

Como instrução moral a prática da docência deveria apoiar ao Estado no domínio de um território, e seus recursos, na sujeição daqueles que nele habitam às ordens de um modelo de nação conservadora, tradicionalista, católica e com pretensão de positividade.

Mas, a aparição do mestre de escola pública obedeceu à emergência de um sujeito pouco visível, como funcionário assimilado aos demais empregos do estabelecimento escolar, sujeito forjado para a construção de obediências entre as instâncias clericais, as associações mutuais e a nação: "o espirito católico e conservador servia de vivificador da experiência, não aceitando inovações que tinham o caráter de revolução, embora espíritos brilhantes assinalem a civilização e o progresso que virão em outras latitudes; mas ignoram a *via-crúcis* por onde nós transitamos" (Restrepo, 1936, p. 176).

Na prática do mestre instrutor moral conflui a experiência cristã de instruir, de transformar e de conduzir ao outro, pela ordem divina mas também, pela moral e pelas leis do Estado republicano, como modalidades políticas do mestre como instrumento para a ordem e o progresso moral da nação.

O mestre meio: entre o indivíduo e a sociedade

Na primeira metade do século XX os sistemas educativos na Colômbia, serão renovados a partir de dois elementos principais: a reorganização administrativa dos sistemas nacionais de instrução pública e a pedagogia experimental como exigência de base epistêmica para a educação (Colômbia, Ley n. 39, de 1903. *Sobre Instrucción Pública*; Ley n. 12 de 1934. *Por la cual se organiza el Ministerio de Educación Nacional*). Em 1934, a Oficina Internacional da Educação OIE, realiza a primeira conferência mundial recomendando às nações que "devem reorganizar seus sistemas nacionais de instrução pública e definir a pedagogia experimental como base do exercício da docência" (Unesco, 1979, p. XIII).

Essa reorganização administrativa e pedagógica faz parte de um conjunto de recomendações internacionais, conhecidas como a "reorganização dos sistemas de instrução pública entre os anos 1934 e 1939" (Unesco, 1979, p. XII). Nelas, os educadores são designados pela primeira vez, como "pessoal

docente" (OIE, 1934, p. 5). A Sociedade de Nações exigiu aos Estados, por meio da Oficina Internacional de Educação OIE, a reorganização dos mestres como "pessoal docente" por meio de processos de: "recrutamento, formação, aperfeiçoamento, quadros técnico-científicos, estatutos e remuneração" (OIE, 1935, p. 5). Tais acontecimentos constituem a docência como *meio* entre a sociedade e o indivíduo, entre a economia e a educação. Os docentes são agora 'pessoal', mediador de si e dos outros para levar a cabo os objetivos da nova função social, a educação.

Como mestre-meio deve contribuir à capacitação da população em técnicas e ocupações que levam adiante, tanto o crescimento econômico e industrial quanto a socialização da população. O docente adquire, portanto, uma nova função social, ao ser designado como '*pessoal e recurso docente*' sua relação é de valor econômico, é um agente de formação de si para a formação dos outros, é recurso de trabalho e formador de capacidades econômicas na população geral. O mestre-meio é uma prática levada acabo entre a formação humana e uma nova administração econômica e social dos sujeitos.

Mais que reconhecer o ofício docente na primeira metade de século XX, a partir da categoria trabalhador, sob a relação direta ou não com a produção social, ou como transmissor ou não de uma ideologia de classe, trata-se aqui de descrever as condições de existência da docência como prática política, a formação de um sujeito capacitador para que outros trabalhem, sobre o qual a OIE expressava: "o recrutamento tem que ser de pessoas escolhidas, já que lhes são confiadas o porvir da nação" (OIE, 1934, p. 6). Como se o docente fosse uma peça da qual poderia se obter objetivos econômicos e sociais, para alcançar o bem-estar e o porvir desejado pelas nações, e a sua vez meio de capacitação para a vida econômica e social dos indivíduos e das populações.

O segundo elemento da reorganização educacional neste período se constitui pela definição da pedagogia experimental como base epistêmica da docência. Por pedagogia experimental compreende-se a "formação psicológica integrada na preparação pedagógica geral e no particular na sua preparação da didática" (Unesco, 1979, p. 29). Nas Recomendações N° 4. Da formação do pessoal de ensino básico (1935) e N° 5. Da formação do pessoal de segundo ensino (1935), da OIE, a pedagogia experimental constitui núcleo comum para a formação e deveria tornar-se exercício prático nas aulas dos docentes. A pedagogia experimental, se tornaria na condição de formação, de saber e de fazer prático da docência, a pedagogia experimental conduziriam o mestre por uma experiência comprovável e científica.

As ordens epistêmicas que integrariam está base experimental seriam a psicologia da criança, a biologia e a medicina, assim como as modificações nas práticas de reorganização administrativa nos sistemas nacionais de instrução pública aos sistemas nacionais de educação.

Este *Ciber-antropo docente*, científico-técnico, crítico e transformador é o resultado da confluência de distintos discursos: da engenharia, da administração, da tecnologia, etc., discursos esses, que as políticas públicas, como saberes sociais aplicados buscariam para intervir na estrutura social, enfrentando com isso, o desafio de produzir um homem transformador, um científico-técnico para cumprir o objetivo de produzir uma sociedade modernizada e afastar, assim, nossos países latino-americanos da ideia do atraso que representa o subdesenvolvimento, a ignorância e a pobreza.

Uma ciber-antropo docência como apoio ao esforço social de potencializar a ciência, a tecnologia, a democracia e a cultura, teria entre suas funções, coadjuvar à formação das dimensões humanas, técnico-científicas, econômicas e cidadãs. Essas foram uma das condições de surgimento do texto *aprender a ser* (Faure, 1973), as de um docente como homem completo, científico-técnico, promotor do desenvolvimento e a modernização, uma prática de mestre *Ciber-antropo docente*.

Do mestre cultural, profissional e das competências

Dos fins da década de 1980 a meados de 1990 algumas modificações ocorrem na profissão docente: "aspetos culturais, raciais ou étnicos, relações de gênero e questões da subjetividade" (Mancebo, 2007, p. 467), fazem a profissão voltar em torno da ideia da docência como experiência cultural. A importância da atividade centra-se na aprendizagem, na relação entre o pensamento e a criatividade, na busca de novos valores, de novas ações e reflexões sob o caráter democrático, inclusivo, participativo e internacional da educação. Assim como, em uma prática dirigida à busca de um homem integral, como uma nova lógica de formação docente, situado consigo mesmo e com a cultura dos outros "o conjunto das ações da docência devem-se orientar à aprendizagem, devem dirigir-se à formação de um homem integral, cultural e inacabado" (Unesco, 1990, p. 158).

As políticas docentess se deslocam da reforma da profissão, entendida como a prática da 'questão do trabalho' (Peñuela, 2008) para a cultura e a profissionalização. Esta última, descrita como a prática "das aprendizagens, do nível dos conhecimentos e as informações para melhorar a qualidade da vida, é aprender a aprender" (Unesco, 1990, p. 2). Prática da docência definida por "quatro conteúdos fundamentais: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser" (Unesco, 1996, p. 47). O mestre cultural e profissional como gerador de conhecimentos, de fazeres, de vidas comuns, que fundamenta sua prática na inclusão, nas capacidades, nas possibilidades e experiências.

O docente cultural é agora um gerador de conhecimentos, das aprendizagens, da inclusão, das atitudes e das destrezas, é um profissional

das competências, as quais compreendem os "conhecimentos, a qualidade profissional e a motivação da diferença e a inclusão" (Unesco, 1996, p. 81). Desde o 'aprender a viver' a docência torna-se uma prática política de conhecer primeiro o outro e os outros para poder governar a si mesmo.

A docência como prática das competências é orientada pela aquisição de aprendizagens para um "mundo em permanente crescimento econômico e comercial, de liberdades políticas e diversos valores culturais, [no qual] o docente deverá ajudar a ampliar as diversas opções humanas" (Pnud, 1995, p. 15). A prática docente passa a ser a ação para a aceitação das diferenças em um mundo de interdependências, de fronteiras econômicas e financeiras abertas, ação frente a um projeto global que busca tranquilizar a diversidade das culturas locais (Unesco, 2015).

Na Colômbia o "Movimento pedagógico" (Fecode, 1982), propôs uma docência desde a *prática pedagógica*[7], da elaboração de saberes próprios e contextualizados. Mestres, sujeitos de saber e agentes culturais que propõem suas práticas a partir da ressignificação epistemológica da atividade (Rodríguez, 2009, p. 7; Tamayo, 2006, p. 102; Zuluaga, 1987, p. 8), atividade na qual os docentes são atores sociais que atribuem "maior sentido a seu fazer" (Mejía, 2006, p. 290).

Este *Movimento pedagógico* "jogou os mestres às portas das faculdades de educação, não como objeto, mas como potência, como capacidade de ser afetado por relações das mais diversas índoles que dar a conhecer sua potência e limites" (Zuluaga, 2002, p. 314). A função cultural do mestre envolve assumir a *prática pedagógica* como desafio epistemológico e estratégia de ressignificação de seu fazer frente à sociedade e aos governos, isto é, a "definição de conceitos 'esboçados' e pouco claros como o próprio conceito de pedagogia, pois se [trata] de obter o caráter básico e fundamental da pedagogia como prática própria do mestre" (Zuluaga, 1987, p. 8).

O resgate epistemológico da docência a partir do conceito da prática pedagógica, que além de opor-se à instrumentalização do ensino, enfrentou de maneira crítica as reformas das políticas educativas. A prática pedagógica também levou a que os docentes se tornarem agenciadores de saberes e de um fazer com limites epistêmicos precisos: "1. A produção de um saber especí-

7 Sob o conceito da prática pedagógica (Zuluaga, 1987; Zuluaga e outros, 2003), além do Grupo de História da Prática Pedagógica na Colômbia: http://historiadelapracticapedagogica.com/.

fico; 2. Relação com outros saberes; 3. Relação com o homem público e 4. Relações com seu desejo e cotidianidade" (Zuluaga, 2002, p. 314).

O profissional das competências delimita a prática da docência à avaliação de desempenhos, aos incentivos pela inovação e excelência. Não se trata mais da experiência nem da profissão como medida da formação, da carreira, da ascensão, nem dos ganhos coletivos, se trata, portanto, da gestão por objetivos, da obtenção de prêmios e incentivos, de ser mais produtivo, de obter salários segundo resultados de uma "docência de excelência" (MEN, 2015), dos padrões avaliativos e certificações de mercado que são estabelecidos para as escolas, regiões escolares, de conformar níveis quantitativos de excelência local, regional, nacional e internacional, a definição e outorga de títulos ou prêmios de qualidade da educação. Práticas de excelência docente que se tornam horizontes de medida para a destinação do orçamento e o financiamento docente e educacional (MEN, 2014; Unesco, 2015).

Uma nova racionalidade profissional passa a operar por meio das práticas que medem o desempenho docente através da avaliação de competências pedagógicas de base: resultados de alunos nas provas nacionais, número de boas práticas pedagógicas inovadoras ou de experiências de aula estimuladas por prêmios, inovação na produção acadêmica, materiais didáticos, pesquisas, percepção e avaliação por parte de organizações da sociedade civil e dos pais de alunos (Compartir, 2014; MEN, 2015; Preal, 2004). Todo um dispositivo social de gestão estratégica da economia das competências que não se limita à avaliação como centro da qualidade educativa, mas à ideia de um desempenho que caminhe "trás a excelência docente" (Compartir, 2014), como prática insaciável e infinita, que constantemente assegure frente ao risco social dos mercados, uma docência competente para uma educação e sociedade de excelência. A prática é agora a gestão dos outros para inovar, para que o mestre de escola faça dos outros inovadores, empreendedores, empresários de si mesmos. Uma docência que governando menos, governa mais.

Na Colômbia a excelência da docência aparece como proposta central para o sistema educativo nacional na medida em que conforma aos docentes como agentes para "assegurar a qualidade da educação a partir da avaliação e o desempenho das competências como medida ou padrão de excelência educativa, tanto nacional quanto internacional" (Parody[8], 2014). O programa do Ministério de Educação Nacional: *Excelência docente* (MEN, 2014), pretende transformar o mestre em eixo de governo das políticas educativas sob a consigna publicitária "a excelência docente, excelência educativa" (Parody, 2014), proposição em sintonia com os rumos traçados pelas agências

8 Gina Parody, Ministra de Educação Nacional na Colômbia, a partir do mês de agosto de 2014.

internacionais, organizações nacionais e sociedade civil. No "*Pacto Nacional: todos pela Educação*" (2014)[9] e no informe "*Trás a excelência docente*. Como melhorar a qualidade da educação na Colômbia" (Fundação Compartir, 2014), é apontada como relevância nacional e como eixo das políticas educativas, a profissionalização da docência enquanto núcleo de melhora da educação nacional, "a importância da excelência docente para o melhoramento da qualidade educativa detalha uma ambiciosa proposta sistêmica de reforma educativa na Colômbia que tem como eixo o docente" (p. 7).

Considerações finais

A docência é uma sofisticada invenção de práticas históricas e políticas produzidas a partir do jogo entre instâncias e sujeitos, entre ordens de saber, estratégias e táticas de poder com o intento de impor especializadas modalidades de governo social. A docência não é só uma 'questão de formação, de carreira ou de remuneração' é uma complexa prática histórica e política descontinua, elaborada pela sofisticação de objetos, de meios e instrumentos para o governo da sociedade em historicidades determinadas.

Com a descrição de algumas figuras políticas docentes exibimos como certas práticas discursivas e modalidades de poder, próximas ou afastadas da pedagogia, próximas ou distantes do ensino, da educação ou da aprendizagem, dispõem saberes, fins e meios com a pretensão de produzir especializadas práticas de governo, são, portanto, sofisticadas tecnologias de poder pelas quais se reproduzem modalidades de disciplinamento, de normalização e de controle como ações docentes sobre o social.

Se bem a sociedade pretende fazer imperar determinadas práticas políticas docentes naquele sujeito que tem como função a formação de si e dos outros, concebemos que neste jogo, a docência ocupa um lugar horizontal, que tem o poder de reinventar outras práticas: Não seria necessário que produzíssemos outros

9 "O Pacto Nacional: Todos pela educação é um movimento cidadão que busca converter a educação em uma prioridade nacional. Seu objetivo é o desenvolvimento do talento humano para fazer da Colômbia uma nação justa, feliz e educada. Seu trabalho se desenvolve em três bases: Promover a participação da cidadania na construção da educação de qualidade, facilitar o acesso à informação sobre a situação e o estado da educação na Colômbia e desenvolver projetos de inovação social que procurem melhorar a educação do país".
http://www.todosporlaeducacion.co/colombia/index.php/educacion/quienes-somos. Consultado: 10 maio de 2015.

tipos de docência, distintas das que estamos sendo? É possível conformar outras modalidades políticas para aquele sujeito que tem por função o ver, o saber, o pensar e o dizer? Talvez outras experiências da docência possam multiplicar as formas de devir docente e, portanto, de superar a docência como modalidade de governo de nós mesmos e dos outros, isto é produzir outra política, mais ética e estética da docência.

Exemplos de reinvenção de outras práticas da docência foi o *Movimento pedagógico colombiano* (Fecode, 1982) e a *Expedição pedagógica Nacional* (Martínez, 2002), como conjunto de ações que propuseram "um olhar do docente sobre si mesmo" (Tamayo, 1986, p. 48), incluindo o resgate de seu fazer, a partir de sua prática pedagógica e o envolvimento horizontal dos agentes pedagógicos nacionais –mestres, intelectuais, pesquisadores, universidades, organizações magisteriais, movimentos sociais, etc.–, como alternativa de elaboração de um projeto pedagógico nacional, assim como à busca por estabelecer meios de ação frente ao modelo cultural em disputa, frente às políticas educativas nacionais e em oposição à formulação de um docente instrumental e técnico-científico, e em seu lugar converter a prática da docência em "uma expedição, em uma experiência, a partir de uma leitura múltipla do caminho percorrido, de tal modo que isto nós constituía em produtores de saber pedagógico" (Martínez, et al., 2002, p. 64).

Como descrição final, apontamos que lhe toca agora ao docente produzir um giro em suas políticas, isto é, apropriar, atribuir e transgredir política, ética e esteticamente seu fazer, enquanto conformação de práticas da docência como um outro devir possível.

Referências

Aquino de, S. T. (2000). *De Magistro: Sobre o mestre*. (Questões Discutidas sobre a Verdade, XI). Unisal. São Paulo.

Aristóteles. (1999). *Retorica*. Madrid: Ed. Gredos.

Aristóteles. (1999). *Poética*. Madrid: Ed. Gredos.

Banco Interamericano de Desarrollo. BID. (2002). *¿Quiénes son los maestros? Carreras e incentivos docentes en América Latina*. J. C. Navarro, (ed.). Washington, DC: Autor.

Bosco, San Juan. (2003). *Escritos sobre el sistema preventivo en la educación de la juventud*. Madrid: Ed. Biblioteca Nueva/Ministerio de Educación y Ciencia. Serie Clásicos de la Educación 7.

Bovet, P. (2007). *El instinto luchador. Psicología-educación*. Madrid. Ed. Biblioteca Nueva/Ministerio de Educación y Ciencia. Serie Clásicos de la Educación 19.

Calasanz, J. de. (2007). *15 cartas a um colaborador laico*. Madrid: Calasancias.

Claparède, É. (2007). *La educación funcional*. Madrid: Ed. Biblioteca Nueva/MEC. Serie Clásicos de la Educación 17.

Comenius Amos, J. (1998). *Didáctica Magna*. México, D. F.: Porrúa.
Congreso de Colombia (1886, viernes 3 de septiembre). Ley n. 12, de 19 de Agosto de 1886. Sobre autorizaciones al Gobierno en el Ramo de Instrucción pública. *Diario Oficial* 6786, Bogotá.
Congreso de Colombia (1903, viernes 30 de octubre). Ley n. 39, de 26 de octubre de 1903. Sobre Instrucción Pública. *Diario Oficial,* 11.931, Bogotá.
Congreso de Colombia. (1934, martes 12 de noviembre). Ley n. 12 de 1934. Por la cual se organiza el Ministerio de Educación Nacional y se dictan otras disposiciones sobre instrucción pública. *Diario Oficial,* año 72, *23.087*, Bogotá.
Decroly, O. (2006). *La función de globalización y la enseñanza, y otros ensayos.* Madrid: Biblioteca Nueva/Ministerio de Educación y Ciencia. Serie Clásicos de la Educación 13.
Delors, J. (Comp.) (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana.
Dewey, J. (1977). *Mi credo pedagógico.* Ed. Centro Editor de América Latina. Buenos Aires.
Durkheim, E. (1979). *Educación y sociología*. Bogotá: Ed. Linotipo.
Enguita F., M. (1998). *La cara oculta de la escuela*. Educación y trabajo en el capitalismo. Madrid: Siglo xxi editores.
Enguita F., M. (2004). *Educar em tempos incertos*. Porto Alegre. Artmed.
Faure, E. et al. (1973). *Aprender a ser. La educación del futuro.* Madrid/París: Alianza-Unesco.
Favacho André, M. P. (2010, maio/ago). Rir das solenidades da origem: ou o inesperado da pesquisa em educação. *Rev. Educação e Pesquisa*, *36* (2), 555-569.
Fecode (1982). "xii Congreso Nacional de Educadores". Conclusiones. Bogotá.
Foucault, M. (1968). *Las palabras y las cosas.* México: Siglo xxi editores.
Foucault, M. (1998). *Historia de la sexualidad I. La voluntad de saber.* México. D.F.: Siglo xxi editores.
Foucault, M. (1999). *A ordem do discurso.* São Paulo: Loyola.
Foucault, M. (2001). El sujeto y el poder. Post-escriptum. In: Dreyfus & Rabinow. *Michel Foucault. Más allá del estructuralismo y la hermenéutica.* Buenos Aires: Nueva Visión.
Foucault, M. (2004). *El nacimiento de la Clínica.* Buenos Aires: Alianza.

Foucault, M. (2006). Seguridad, Territorio, Población: curso en el College de France (1977-1978). Edición Michel Senellart sobre la dirección de François Ewald e Alessandro Fontana. Buenos Aires: FCE.

Foucault, M. (2009). El Gobierno de Sí y de los Otros: curso en el Collège de France: 1982-1983. Buenos Aires: FCE.

Foucault, M. (2010). *Ditos & Escritos I. Problematização do sujeito. Psicologia, psiquiatria e psicanálise*. Rio de Janeiro: Forense universitária.

Hayek, F. A., (1978). *The constitution of liberty*. The University of Chicago Press. London.

Hipona de, S. A. (1953). *Del maestro. Biblioteca de autores cristianos*. Madrid: Católica.

Hipona de, S. A. (2002). *A cidade de Deus*. 7ª. São Paulo: Ed. Vozes.

Kant, I. (2000). *Sobre pedagogía*. Buenos Aires: Ed. Aleph.

Locke, J. (2012). *Pensamientos sobre la Educación*. Madrid: Akal.

Loyola, I. de. (1977). *Obras completas*. Biblioteca de Autores Cristianos. Madrid: Católica.

Malte A., R. H. (2011, ago-2012, mar). El modelo pedagógico de la reforma instruccionista de 1870 en el Estado soberano de Santander: un modelo para la formación de ciudadanos. *Revista Historia 2.0, Conocimiento histórico en clave digital*, 2.

Mancebo, D. (2007, ago). Agenda de pesquisa e opções teórico-metodológicas nas investigações sobre trabalho docente. Campinas, *Educ. Soc.*, *28* (99), 466-482.

Martínez Boom, A. (1982). *La aparición histórica del maestro y la instrucción pública en Colombia*. UPN. Bogotá.

Martínez Boom, A. (1985). *Escuela, maestro y métodos en Colombia, 1750-1820*. Bogotá: UPN.

Martínez Boom, A.; Noguera R. C. y Castro V. J. O. (1989, marzo). Pedagogía, enseñanza de las ciencias y modelo curricular. *Educación y Cultura, 17*.

Martínez Boom, A.; Unda Bernal, P. y Mejía, M.R. (2002). El itinerario del maestro: de portador a productor de saber pedagógico. En: Hernán Suárez. *Veinte años del movimiento pedagógico*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Martínez Boom, A. y Bustamante Vismara, J. M. L., (comp.), (2014). *Escuela pública y maestro en América Latina. Historias de un acontecimiento. Siglos XVIII-XIX*. Buenos Aires: Prometeo.

Marx, K. *El Capital, Libro I*. (2002). México: Ed. Online-Porrúa.

Marx, K. & Engels, F. (1848). *El manifiesto comunista*. México: Online-Porrúa.

Mejía, J. M. R. (2012). "Educación(es) en la(s) globalización (es)". Bogotá: Desde Abajo.

Montessori, M. (2003). *El descubrimiento de la infancia. Método de la pedagogía científica*. Madrid: Serie Clásicos de la Educación, 6.
Murillo, M. V. (2005). *Sindicatos, coaliciones partidarias y reformas de mercado em América Latina.* Madrid: Ed. Siglo XXI.
Nóvoa, A. (2009). *Professores: Imagens do futuro presente.* Lisboa: Educa.
Nóvoa, A. (2014). *Diálogos de saberes na prática profissional docente.* Palestra. FaE-UFMG.
OIE. (1934). *Recomendación Conferencia Mundial de Instrucción Pública 3. Las economías en la esfera de la instrucción pública.* Ginebra.
OIE. (1935). *De la formación del personal de segunda enseñanza.* Ginebra.
OIT-Unesco. (1989). *Recomendación conjunta de la OIT y la Unesco. Relativa a la situación del personal docente.* París: Autor.
Pestalozzi, J. E. (1889). *Cómo Gertrudis enseña a sus hijos.* Coatepec- México: Tipografía Antonio M. Rebolledo.
Piaget, J. (2001). *Psicología y pedagogía.* Barcelona: Ed. Crítica.
Platón. (1988). *La República.* Madrid: Gredos.
Platón. (1999). *Las leyes.* Madrid: Gredos.
Pnud. (1995). *Informe sobre el desarrollo humano, 1995*. México: Harla S. A. de C. V.
Pol-Doit, R. (2008). Entrevistas con Michel Foucault. Buenos Aires: Paidós.
Preal, V., D. y Rossel, C. (edits.), (2004). *Maestros de escuelas básicas en América Latina: hacia una radiografía de la profesión*. Santiago de Chile: San Marino.
Quintiliano, M. F. (1916). *Instituciones oratorias.* Tomo I. Madrid: Imprenta Perlado Páez & Co.
Raimundo, M. de. (2001). *Nuevo diccionario latino español etimológico*. Madrid: Visor.
Rousseau, J. J. (1998). *Discurso sobre a origem e os fundamentos da Desigualdade entre os homes.* Lisboa: L & M Pocket.
Rousseau, J. J. (2000). *Emilio o la educación.* México: Ed. Alianza.
La Salle, S. J. B. de. (2001). *Obras completas de San Juan Bautista de La Salle. Obras pedagógicas y escolares.* Ed. Hermanos de las Escuelas Cristianas España, Portugal y América Latina Lasallista.
Schultz, T. W. (1968). *Valor económico de la educación*. México, D.F.: Uthea, Unión Tipográfica Editorial Hispano Americana.

Serres, M. (2012). *Pulgarcita.* Paris. Ed. Manifiestos le Pommier.

Sócrates. (1985). *Protágoras.* Madrid: Gredos.

Tamayo V., L. A. (1986, diciembre). Hacia una nueva visión del maestro. *Educación y Cultura*, *10*.

Tamayo V., L. A. (2006, dez.). El movimiento pedagógico en Colombia. Un encuentro de los maestros con la Pedagogía. *Revista Histedbr*, *24,* 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.

Unesco. (1966). Recomendaciones 1934 – 1977 Conferencias Internacionales de Educación. Ed. Mayenne. Paris.

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

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

Unesco. (2015). *Replantear la educación: ¿Hacia un bien común mundial?* París: Autor.

Vives, J. L. (1923). *Tratado de la enseñanza.* (Trad., J. Ontañón). Madrid: De la Lectura.

Weber, M. (2002). *Economía y sociedad.* Madrid: FCE.

Zora, L. F. V. (2015). *Políticas docentes o de las tecnologías de formación, existencia y desaparición del maestro en Colombia*. Tese Doutoral. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, Brasil.

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

Zuluaga, O. L. (1987). *Pedagogía e historia. La historicidad de la pedagogía. La enseñanza: un objeto de saber.* Bogotá: Foro Nacional por Colombia.

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

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