

POLÍTICAS DOCENTES

**FORMACIÓN, TRABAJO
Y DESARROLLO PROFESIONAL**

POLÍTICAS DOCENTES

FORMACIÓN, TRABAJO Y DESARROLLO PROFESIONAL

Margarita Poggi
(coordinadora)

Gary L. Anderson
Max Fredy Correa Noriega
Stella Maldonado
Verónica Piovani
Emma Patricia Salas O'Brien
Juana M. Sancho Gil
Guillermo L. Scherping Villegas
Sylvia Irene Schmelkes del Valle
Maurice Tardif
Emilio Tenti Fanfani
Denise Vaillant



Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura



**Instituto Internacional de
Planeamiento de la Educación**
Sede Regional Buenos Aires

Políticas docentes: formación, trabajo y desarrollo profesional /
Gary L. Anderson ... [et.al.] ; coordinado por Margarita Poggi.
- 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Instituto Internacional de
Planeamiento de la Educación IPE-Unesco, 2013.
240 p. ; 21x14 cm.

ISBN 978-987-1875-25-2

1. Políticas Educativas. I. Anderson, Gary L. II. Poggi, Margarita, coord.
CDD 379

Tapa: Theo van Doesburg, *Composición II*, 1916 (fragmento).

© IPE - UNESCO Buenos Aires

Agüero 2071

(C1425EHS) Buenos Aires, Argentina

Tel. (5411) 4806-9366

www.iipe-buenosaires.org.ar

info@iipe-buenosaires.org.ar

Impreso en Argentina.

Primera edición 2013.

Hecho el depósito que establece la Ley 11.723.

Edición a cargo de Publicaciones, IPE-UNESCO Buenos Aires.

Las ideas y las opiniones expresadas en estos textos son propias de los autores y no representan necesariamente los puntos de vista de la UNESCO o del IPE. Las designaciones empleadas y la presentación del material no implican la expresión de opinión alguna, cualquiera que ésta fuere, por parte de la UNESCO o del IPE, concernientes al estatus legal de cualquier país, territorio, ciudad o área, o de sus autoridades, fronteras o límites.

No se permite la reproducción parcial o total, el almacenamiento, el alquiler, la transmisión o la transformación de este libro, en cualquier forma o por cualquier medio, sea electrónico o mecánico, mediante fotocopias, digitalización u otros métodos, sin el permiso previo y escrito del editor. Su infracción está penada por las leyes 11.723 y 25.446.

Los autores

Gary L. Anderson (EE.UU.)

Profesor de Gestión y Política Educativa en la Facultad de Cultura, Educación y Desarrollo Humano en New York University (NYU). Fue docente y director escolar en Iowa, Nueva York y Puebla, México. Obtuvo dos premios Fulbright en México y Argentina, y dirigió un curso de posgrado en el Centro NYU de Buenos Aires. Sus principales temas de investigación son la gestión escolar, la política educativa y la metodología de la investigación, con énfasis en la investigación acción y la etnográfica crítica. Su último libro es *Advocacy Leadership: Toward a Post-Reform Agenda* (2009). Preparó también dos libros sobre investigación acción: *Studying Your own School* (1998) y *The Action Research Dissertation* (2005) (ambos con Kathryn Herr), y un libro sobre investigación cualitativa en América Latina: *Educational qualitative research in Latin America: The struggle for a new paradigm* (1997). Actualmente está estudiando el impacto de nuevas redes políticas que representan nuevas formas de gobernanza en la educación.

Max Fredy Correa Noriega (Colombia)

Licenciado en Ciencias de la Educación, con estudios de post-grado en Política Social y Estudios Políticos. Se ha desempeñado en la Federación Colombiana de Educadores (FECODE) como Secretario Ejecutivo, Secretario de Educación y Organización, Coordinador de Proyectos de Cooperación Internacional y miembro del Centro de Estudios e Investigaciones Docentes. Ha sido, además, instructor y orientador en áreas como análisis político, sistemas políticos y asesoría legislativa. Actualmente se desempeña como Director de la Escuela Nacional de Formación de FECODE.

Stella Maldonado (Argentina)

Actualmente ocupa los cargos de Secretaria General de la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA) y Secretaria de Formación de la Central de Trabajadores

de la Argentina (CTA). Ha sido también Secretaria de Educación de CTERA (2004 - 2007) y Secretaria de Derechos Humanos de SUTEBA (2000 - 2006). Es Maestra Normal Nacional y Asistente social, y se ha desempeñado como docente en el nivel primario y en educación de adultos. Tiene diversos artículos y materiales publicados sobre temas de educación y de derechos humanos.

Verónica Piovani (Argentina)

Licenciada en Comunicación Social (Universidad Nacional de La Plata). Estudios de Maestría en Ciencias Sociales (Universidad Nacional de La Plata). Profesora universitaria de grado y postgrado (UNLP, UCALP). Investigadora de la UNLP. Participó en la creación de la Universidad Pedagógica. Fue Directora Provincial de Educación Superior y Capacitación Educativa (Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires, 2006 - 2011), Miembro del Consejo Superior (Consejera) de la Universidad Pedagógica de la provincia de Buenos Aires (2007; 2011), Miembro titular del Consejo Provincial de Educación y Trabajo (COPRET) (2009 - 2011). Presidió el Consejo Consultivo Técnico de la Educación Superior y el Consejo Consultivo de la Formación Docente de la provincia de Buenos Aires (2007 - 2011). Es Directora Ejecutiva del Instituto Nacional de Formación Docente (Ministerio de Educación de la Nación). Directora de la publicación académica *Voces de la Educación Superior*.

[8]

Emma Patricia Salas O'Brien (Perú)

Licenciada en sociología, Magister en Estrategias de Desarrollo y Políticas Sociales por la Universidad Nacional San Agustín de Arequipa y con estudios concluidos en el doctorado de Ciencias Sociales en la Universidad Católica Santa María de la misma ciudad. Docente principal de la Universidad Nacional San Agustín de Arequipa; fue docente e investigadora en el Instituto de investigación y políticas educativas de la Universidad Antonio Ruiz de Montoya. También ha ejercido la docencia en la Universidad Católica Santa María de Arequipa y el Instituto Universitario de Estudios para el Desarrollo, Ginebra, Suiza. En el año 2002 fue designada como miembro del

Consejo Nacional de Educación, en el año 2005 asumió la presidencia de esta institución liderando el proceso de aprobación del Proyecto Educativo Nacional 2021 como política de Estado. Actualmente desempeña el cargo de Ministra en la cartera de Educación de la República del Perú.

Juana M. Sancho Gil (España)

Catedrática de Tecnología Educativa del Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Universidad de Barcelona. Coordinadora del grupo de investigación Subjetividades y Entornos Educativos Contemporáneos (ESBRINA - <http://www.ub.edu/esbrina>), codirectora del Centro de Estudios sobre el Cambio en la Cultura y la Educación (<http://www.cecace.org>) y coordinadora de la Red Universitaria de Investigación e Innovación Educativa (REUNI+D, Ministerio de Economía y Competitividad - <http://reunid.eu>). Tiene extensa experiencia en gestión de proyectos de investigación, asesorías y evaluación de programas institucionales. Ha publicado diversos libros y artículos en medios nacionales e internacionales relacionados con la innovación y la mejora de la educación, la formación docente y el impacto de las tecnologías de la información y la comunicación en la educación.

Guillermo L. Scherping Villegas (Chile)

Profesor de Estado de la Universidad de Chile y Director Ejecutivo de la Revista *Docencia* del Colegio de Profesores de Chile. Miembro de la Comisión Nacional de Formación Inicial Docente, del Consejo Asesor Presidencial para la Educación, de la Comisión Técnica para la Carrera Profesional Docente y del Comité de Expertos; Asesor del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP). Fue dirigente nacional del Colegio de Profesores de Chile y actualmente es Asesor Educacional de su Directorio. Es evaluador Institucional de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) y consultor del Consejo Superior de Educación. Se desempeña como Editor General del Portal Digital de Arte, Cultura y Educación "Pluma y Pincel" (<http://www.plumaypincel.cl>). Es dirigente nacional de la Central Unitaria de Trabajadores de

Chile (CUT) y actual Coordinador de la Secretaría de Educación de la Coordinadora de Centrales Sindicales del Mercosur.

Sylvia Irene Schmelkes del Valle (México)

Socióloga, posee una Maestría en Investigación y Desarrollo Educativo por la Universidad Iberoamericana. Investigadora de educación desde 1970. Ha publicado más de 150 trabajos, entre libros y artículos, sobre los temas de calidad de la educación, educación de adultos, formación en valores y educación intercultural. Fundó y fue Coordinadora General de Educación Intercultural y Bilingüe de la Secretaría de Educación Pública (2001-2007). Se desempeñó como presidenta del Centro de Investigación e Innovación Educativa de la OCDE (2002-2004). Recibió la medalla Joan Amos Comenius, otorgada por la República Checa y por la UNESCO, en 2008. Actualmente dirige el Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación de la Universidad Iberoamericana en la ciudad de México.

[10]

Maurice Tardif (Canadá)

Fundador y director del Centro de Investigación Interuniversitario sobre Formación y Profesión del Docente en Canadá (CRIFPE-Montreal). Profesor titular de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Montreal y Ph. D. en Fundamentos de la Educación de dicha Universidad. Obtuvo el premio "Marcel Vincent" de la Asociación franco-canadiense para el progreso de las Ciencias (2008) y es miembro de la Sociedad Real de Canadá donde dirigió un programa de altos estudios de investigación dedicado al análisis de la evolución del personal de la enseñanza primaria y secundaria en Canadá. Publicó recientemente *La division du travail éducatif* (PUF, 2011); *Le virage réflexif. Où en sommes-nous 30 ans après Schön?* (De Boeck, 2012); *La pédagogie - Théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours* (Lachenelière, 2012).

Emilio Tenti Fanfani (Argentina)

Licenciado en Ciencias Políticas Sociales de la Universidad Nacional de Cuyo, Argentina (1963-1968); obtuvo el Diploma Superior de

Investigación y Estudios Políticos en el Tercer Ciclo de la Fundación Nacional de Ciencias Políticas de París (1968-1971). Ha trabajado como docente e investigador en Colombia, México y Francia. Es profesor titular de la cátedra de sociología de la educación e investigador principal del CONICET en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires. Entre otras obras, publicó: *La escuela y la cuestión social. Ensayos de sociología de la educación* (Buenos Aires, Siglo XXI, 2007). Dirige la colección "Sociología y política de la educación" en la Editorial Siglo XXI de Argentina.

Denise Vaillant (Uruguay)

Doctora en Educación de la Universidad de Quebec en Montreal, Canadá, posee una Maestría en Planeamiento y Gestión Educativa de la Universidad de Ginebra, Suiza. Ocupó varios cargos de responsabilidad en la Administración de Educación Nacional de Educación Pública en Uruguay. Es profesora universitaria, asesora de varios organismos internacionales y autora de diversos artículos y libros referidos a las temáticas de profesión docente, reformas e innovación educativas. Miembro de numerosas Asociaciones Científicas y Profesionales. Integra el Sistema Nacional de Investigadores (SNI) de la Agencia Nacional de Investigadores de Uruguay (ANII). Actualmente es la Directora Académica del Instituto de Educación de la Universidad ORT-Uruguay. También, es Presidenta del Comité Científico del Observatorio Internacional de la Profesión Docente con sede en la Universidad de Barcelona.

Índice

“Introducción”, <i>Margarita Poggi</i>	15
“El oficio docente en la actualidad. Perspectivas internacionales y desafíos a futuro”, <i>Maurice Tardif</i>	19
“Las políticas de formación docente en América Latina. Avances y desafíos pendientes”, <i>Denise Vaillant</i>	45
“Formación de docentes para la diversidad”, <i>Sylvia Irene Schmelkes del Valle</i>	59
“Cambios macropolíticos e institucionales, nuevos paradigmas e impacto en el trabajo docente”, <i>Gary L. Anderson</i>	73
“Riqueza del oficio docente y miseria de su evaluación”, <i>Emilio Tenti Fanfani</i>	121
“Las agendas de las organizaciones sindicales y las regulaciones del trabajo docente”, <i>Stella Maldonado</i>	143
“La Federación Colombiana de Educadores frente a las regulaciones del trabajo docente en Colombia”, <i>Max Fredy Correa Noriega</i>	151
“Agenda de los sindicatos docentes: Colegio de Profesores de Chile”, <i>Guillermo L. Scherping Villegas</i>	177
“El desarrollo profesional docente en contextos de cambio”, <i>Emma Patricia Salas O’Brien</i>	183

“Aprender a ser docente en la formación inicial y los primeros años de trabajo: aportes de un estudio con profesorado de primaria”,

Juana M. Sancho Gil 197

“Las políticas públicas de formación docente en la Argentina actual”,

Verónica Piovani..... 223

INTRODUCCIÓN

Desde su creación, el IPE-UNESCO Buenos Aires ha destacado la importancia de la cuestión docente como uno de los ejes clave de las políticas educativas de América Latina. Al mismo tiempo la UNESCO, tanto de manera global como en el ámbito regional, ha subrayado la prioridad de la temática señalando –entre otras– la necesidad de atender cuestiones vinculadas con la formación y su calidad, el desarrollo de la profesión docente, las condiciones que definen la carrera y promoviendo una visión amplia para sustentar el desarrollo de políticas integrales en esta materia.

Con sus diferencias y matices, los sistemas educativos latinoamericanos están alcanzando ciertos objetivos vinculados con la expansión cuantitativa y deben, al mismo tiempo, realizar mayores esfuerzos para asumir los desafíos pendientes: el acceso efectivo al conocimiento sistemático y complejo por parte de los y las estudiantes, la revisión de los vínculos entre la enseñanza y el aprendizaje, el respeto y la promoción de la diversidad. Para enfrentar estos desafíos, los docentes son actores clave, y el apoyo a su desarrollo profesional se plantea como un tópico central de las políticas educativas. Los docentes continúan estando en el centro de la escena de las políticas y, por ende, en las agendas de política educativa de América Latina.

¿Qué responsabilidad les cabe a las políticas, a las escuelas y a los docentes en la tarea de garantizar la equidad y la calidad de la educación que se ofrece? ¿Cómo promover y regular el desempeño docente en contextos diversos y en escenarios de marcada desigualdad social? ¿Pueden coexistir las regulaciones laborales generadas en función de concepciones burocráticas que priorizan la homogeneidad del cuerpo docente con regulaciones que impulsan una mayor individualización de las trayectorias y las responsabilidades profesionales? Estas y otras preguntas constituyen cuestiones relevantes a la hora de analizar y desarrollar las políticas educativas que la región necesita.

Sin duda, no habrá en los distintos capítulos que integran este texto una sola respuesta para cada una de estas preguntas. La

cantidad de ideas que han surgido a partir de exposiciones e interrogantes en el seminario convocado por el IIFE-UNESCO Buenos Aires, en sus modalidades presencial y virtual, suscitan a su vez la multiplicación de temáticas a tener en cuenta.

La idea vinculada con la identidad docente se halla relacionada con eras o momentos –que Maurice Tardif introduce en las siguientes páginas–, tales como la de la vocación, el oficio y la profesión. Dicho autor en un principio plantea que estos rasgos son las huellas en la historia de la construcción de una identidad, con el alerta de que no pueden pensarse como desarrollo histórico. Puede sostenerse entonces que algunos rasgos de la profesión siguen presentes, pero hoy la tensión se hace más evidente entre el oficio por un lado y la profesión por otro; en otros términos, la definición de una identidad en relación con un oficio/trabajo, o la definición de la identidad docente como profesión.

[16]

Identificamos, a título de hipótesis, cierta conexión: cuando la identidad docente se halla vinculada en concreto con un puesto de trabajo, aparece más el peso del oficio sobre la profesión. Por el contrario, cuando esta identidad se vincula más con el conocimiento –relacionado con la transmisión pero también con la producción sobre el hacer– surge más la profesión. En tanto, ninguna de las dos se ve desplazada por la otra. Conocimiento práctico, conocimiento teórico, qué es lo que parece ganar un primer plano es entonces solo una cuestión de énfasis, de acento, en relación con el conocimiento que se está poniendo en juego, tanto en la formación inicial como entre otras instancias de formación, y cómo ese conocimiento es atravesado y enriquecido en la experiencia.

En este sentido, la formación docente también se ve determinada por un espacio, un tiempo y una institución específica, y debe contribuir a producir rupturas en el conocimiento tácito. La formación docente implica cierta provocación respecto de ese conocimiento tácito, sólo basado en lo experiencial con el desafío de *in-formar* esa experiencia.

Otro punto para reflexionar se relaciona con el hecho de que cuando se produce cierto diagnóstico sobre la formación docente, se suele hacer mención a cierta desvalorización de ella, que además se hace extensiva a los estudiantes y a los formadores. Esto en general

conduce a una paradoja, se definen ciertos rasgos negativos, en tanto también se los identifica como sujetos y actores imprescindibles en las instituciones educativas.

Las instituciones formadoras deben revisarse a sí mismas. Al mismo tiempo que se subrayan ciertos aspectos negativos en la formación cabe reconocer los aspectos positivos como producto de una práctica concreta. Correrse –como bien invita Sylvia Schmelkes– de la perspectiva del déficit y empezar a asumir las condiciones concretas que caracterizan hoy el hacer docente, quizá sea esta una de las opciones más certeras. No obstante, en verdad, éste es el camino más arduo.

Otro tema clave son las regulaciones del trabajo docente, mencionadas en varias intervenciones a lo largo de esta obra conjunta. Resulta claro, en las distintas presentaciones, la necesidad de poner contexto a las regulaciones del trabajo docente. El Estado tiene un papel definido, no el mismo pero sí definido y claro en este aspecto, aunque se caracterice de modo distinto en cada país, según tradiciones, historia y coyunturas más actuales. Junto con la idea de articular el plano de las estructuras –al que lleva inmediatamente la cuestión de la regulación– con el plano de las interacciones en la vida escolar cotidiana, se destaca cómo éstas interjuegan en la definición del trabajo docente.

Otro de los interrogantes presentes en varias exposiciones relativas a las regulaciones de la vida de los docentes en las instituciones se vincula con la dificultad de escindir las condiciones laborales – que constituyen un aspecto importante de esas regulaciones– con la organización curricular y la misma organización institucional. Las políticas deberían considerar esta complejidad; muchas veces, por el desconocimiento de esta trama de condiciones, resultan infructuosos algunos intentos de cambio.

Desde los representantes de las organizaciones sindicales, se enfatiza además la necesidad de superar cierta endogamia; por un lado la necesidad de una escuela abierta con fuerte inserción social y comunitaria, y por otro la responsabilidad social que hoy tiene el movimiento sindical para incorporar a otros colectivos sociales. Lo colectivo no tiene aquí sentido sólo con ser pensado en el trabajo docente; más aún, se llama a pensar este trabajo resignificándolo

con otros colectivos sociales que tienen algo que decir sobre lo que acontece en la educación.

Respecto de las políticas de formación docente, no podemos desconocer, particularmente en la formación inicial, que se están formando actores, agentes, docentes, que se desempeñarán en un espacio público que es el educativo. Sin duda esto conlleva responsabilidad colectiva, múltiples responsabilidades están en juego, desde el Estado hasta otros actores involucrados, y supone pensar un Estado presente a través de las regulaciones que produce. El espacio educativo es público cuando forma al público que conforma esa escena, lo cual no supone homogeneidad; implica la sensibilidad para lo diverso, en relación con objetivos comunes. Aquí es donde más se pone en juego el compromiso ético valorativo al que se hace mención en varias oportunidades en este seminario.

[18]

El propósito general de este seminario ha sido promover un espacio de discusión y reflexión sobre las múltiples dimensiones concernidas en las políticas docentes, convocando al diálogo a una pluralidad de actores, voces y perspectivas tanto nacionales como regionales e internacionales. Más allá de todas las estadísticas, impactan los agradecimientos por la oportunidad de acercar este seminario a territorios remotos. A partir de su publicación sabemos que podrán alcanzarse otros actores ocupados en la temática. Esperamos que también este texto colabore en un agudo proceso de reflexión sobre el presente y el futuro de las políticas docentes.

Margarita Poggi

Directora

IIPE-UNESCO

Sede Regional Buenos Aires

EL OFICIO DOCENTE EN LA ACTUALIDAD. PERSPECTIVAS INTERNACIONALES Y DESAFÍOS A FUTURO

Maurice Tardif

Presentación

Ubicada en el centro de múltiples intereses económicos, sociales y culturales, tanto individuales como colectivos, la enseñanza en el medio escolar está hoy sometida a múltiples presiones importantes para transformarse y adaptarse a un entorno social que se ha vuelto complejo y cambiante en prácticamente todas sus dimensiones. Por otra parte, desde la década de 1980 la profesionalización es sin duda la transformación más profunda que se le haya exigido a la enseñanza, ya que domina el discurso reformista internacional en materia de enseñanza y de la formación de los docentes de la educación básica obligatoria. La profesionalización empezó por imponerse en Estados Unidos, para trasladarse ulteriormente a los países anglosajones de Europa y después a América Latina. Se trata pues, para las autoridades políticas y los responsables educativos de numerosos países, de lograr que la enseñanza pase del rango de oficio al de profesión, con un nivel equivalente, intelectual y estatutariamente, al de otras más asentadas en la sociedad, como la medicina, el derecho o la ingeniería.

El presente estudio examina los resultados del movimiento de profesionalización de la enseñanza desde hace 30 años. ¿Hacia dónde se dirige la enseñanza en medio escolar en este inicio de siglo XXI? ¿Se observa realmente una consolidación del movimiento profesional? ¿Acaso se ha ampliado y desarrollado realmente este movimiento en Europa, América del Norte y América Latina?

En las páginas siguientes quisiéramos demostrar que, desde una perspectiva comparativa e internacional, la reciente evolución de la enseñanza no solo no es lineal, sino que está constituida por una serie de continuidades, retrocesos y avances provisionarios. Además la enseñanza es un trabajo de evolución desigual y muy distinta según los países, cuando no según las regiones dentro de un mismo país:

no evoluciona con el mismo ritmo en todos lados y coexisten las modalidades antiguas con las contemporáneas. Entre las antiguas se encuentran la enseñanza como vocación y la enseñanza como oficio. Y ambas siguen subsistiendo, en particular en América Latina: conviven pues con el movimiento de profesionalización, lo cual genera tensiones y contradicciones en la evolución social de la enseñanza. Finalmente, en un gran número de países occidentales se observan obstáculos que frenan o directamente traban la profesionalización: un público escolar en jaque, competencia entre establecimientos, mercantilismo de la educación, privatización de la escuela pública, etc. ¿Cómo diseñar en ese contexto una verdadera profesionalización de la enseñanza? ¿Cuáles son los desafíos futuros que acechan a los docentes y a los responsables de la educación?

[20]

Hemos dividido el texto en dos partes. La primera ofrece una reseña histórica de las concepciones de la enseñanza que siguen existiendo hoy en América Latina: vocación, oficio y profesión. La segunda presenta algunos de los principales obstáculos que aparecen en la actualidad frente al movimiento de profesionalización.

1. Las tres eras de la enseñanza

Esta primera parte se ocupa de la evolución de la enseñanza en aras de entender sus formas actuales. Trata de demostrar que el trabajo del docente sigue teniendo en la actualidad algunos componentes de realización y organización que existían hace siglos. Esta primera parte insiste más particularmente en el trabajo de las mujeres que enseñan en la escuela primaria. Ocupan en la actualidad entre el 75% y el 80% del total de docentes de la enseñanza obligatoria y entre el 90% y el 95% de la enseñanza primaria. Pero la presencia masiva de la mujer en la enseñanza primaria no es un fenómeno reciente, ya que aparece en el siglo XIX y se mantiene desde entonces. En varios países incluso se ha incrementado desde hace unos treinta años. No se puede entonces comprender la evolución de la enseñanza sin tomar en cuenta la importancia del trabajo femenino. Por otra parte, entre el siglo XVII y el siglo XX la escuela moderna ha sido en gran medida la escuela primaria, que era la escuela para los niños del pueblo. Lo que se da en llamar escuela secundaria se dedicaba

sobre todo a la formación de las élites sociales y recién en el siglo XX habrían de fusionar las escuelas primaria y secundaria en un sistema escolar único. En ese sentido, la historia de la escuela moderna es esencialmente la historia de la escuela primaria.

Cuban (1993) y Tyack y Cuban (1995), historiadores norteamericanos de la educación, demostraron que la inmensa mayoría de los docentes reproducen en el aula las prácticas pedagógicas de sus predecesores de hace más de un siglo. Un fenómeno similar se observa en Canadá, con Tardif y Lessard (1999), y en Francia con Isambert-Jamati (1990) y Dutercoq (1993) que subrayan también el apego que tienen los docentes a las prácticas pedagógicas tradicionales instauradas en el siglo XIX, cuando no anteriores. En pocas palabras se puede afirmar que la enseñanza es un trabajo de lenta evolución cuando se la compara, por ejemplo, con el trabajo industrial o el tecnológico.

Simplificando la cosa se puede afirmar que la evolución de la enseñanza escolar moderna pasó por tres eras que corresponden cada una a un período histórico particular: la era de la vocación, que predomina en los siglos XVI a XVIII, la era del oficio, que se instaura a partir del siglo XIX, y la era de la profesión que empieza lentamente a imponerse en la segunda mitad del siglo XX. Vamos a describir brevemente cada una de estas eras, insistiendo en sus características más generales encontradas en diversas sociedades.

[21]

1.1 La enseñanza en la era de la vocación

La enseñanza escolar tal como la conocemos aún en la actualidad apareció en Europa en los siglos XVI y XVIII en el marco de la reforma protestante y de la contrarreforma católica¹. Estas vastas reformas

¹ Las primeras escuelas modernas sirven sobre todo para difundir la fe protestante o católica en una población que en su mayoría es analfabeta. En particular, el protestantismo exige que los creyentes sepan leer la Biblia por sí solos. Esa es la razón por la cual hay que educar a los niños, abriendo escuelas para el pueblo. Los católicos reaccionan ante esta expansión escolar abriendo sus propias escuelas. Así la escuela moderna nace como el resultado de una contienda religiosa, la cual a su vez se apoya en una mutación tecnológica: el invento de la imprenta. Se podrá ampliar la información leyendo *La pédagogie. Théorie et pratique de l'Antiquité à nos jours*, de Gauthier, C. y Tardif, M. (2012), Montréal, Chenelière Éducation.

religiosas vienen acompañadas por la creación de pequeñas escuelas básicas y de los primeros *colegios* de primer ciclo modernos, los antepasados de la enseñanza secundaria. Estos nuevos establecimientos habrían de multiplicarse rápidamente y ya antes de la Revolución francesa (1789) el continente europeo del Antiguo régimen ya estaba cubierto por una vasta red de pequeñas escuelas y *colegios* del primer ciclo. Esta red está compuesta en su mayoría por establecimientos privados colocados bajo la tutela de las iglesias y comunidades locales. La enseñanza está entonces esencialmente entre las manos de las comunidades religiosas protestantes y católicas, ya que recién en el siglo XIX empieza a estar la enseñanza verdaderamente en manos de hombres y mujeres laicos, estas últimas confinadas a las pequeñas escuelas elementales, en la mayoría de los países europeos y en América del Norte.

[22]

¿Cómo se concebía la enseñanza en aquel entonces? Era esencialmente una “profesión de fe”, en ambos sentidos de la palabra *profesión*:

- En primer lugar, profesar es ejercer una actividad de tiempo completo, lo cual significa que los religiosos forman comunidades cuya principal función, cuando no la única, consiste en enseñar. La enseñanza pasa así a ser, ya desde entonces, una ocupación de tiempo completo y los hombres y mujeres que ingresan al rubro le dedican toda su vida.
- En segundo lugar, profesar también es, en aquella época, expresar su fe, tornarla pública en su vida, predicándola por su conducta moral como docente. La enseñanza moderna es por ende originalmente una profesión religiosa, una profesión de fe. Aún hoy, en diversos países y regiones del mundo, la enseñanza, en particular la privada, sigue estando en manos de las comunidades religiosas.

¿Qué se hacía entonces para ser docente? En este marco religioso la enseñanza se consideraba una vocación. ¿Qué es una vocación? Se trata esencialmente de un movimiento interior —un ímpetu íntimo, una fuerza subjetiva— por medio del cual uno ha sido llamado a cumplir con una misión importante: enseñar, es decir

profesar su fe religiosa a los niños. Con la vocación, la mujer que se dedica con abnegación a la enseñanza se pone al servicio de una misión más importante que ella: Dios. Eso significaba que la docente no estaba allí en primer lugar para instruir (es decir, para transmitir los saberes aprovechando la inteligencia de los niños) sino para moralizar y fidelizar a los niños atrayéndolos a la fe. La enseñanza en la era de la vocación era por tanto esencialmente una tarea moral que consistía a incidir en profundidad en el alma de los niños, a modelarla, guiarla, vigilarla, controlarla. La instrucción en sí (leer, escribir, sumar y restar) existía, pero estaba supeditada a la moralización y, en términos más amplios, a la religión.

En cuanto a la pedagogía de aquella época, estaba basada en la religión, las tradiciones pedagógicas de las comunidades religiosas y sobre todo en la moralidad de la docente. La formación era prácticamente inexistente: las mujeres, religiosas y laicas, aprendían a enseñar enseñando, por experiencia e imitación de las docentes más experimentadas. Se valorizaban las “virtudes femeninas tradicionales” y servían para justificar la falta de formación: amor por los niños, obediencia, devoción, espíritu de abnegación, espíritu de servicio... Las tradiciones pedagógicas se orientaban esencialmente al control de los niños, en particular el control corporal: debían permanecer sentados en clase, sin moverse, debían respetar las consignas, se controlaban sus movimientos, aunque también sus posturas, su elocución, sus gestos, etc. Si hacía falta se podía castigar severamente a los niños y las sanciones físicas eran frecuentes.

¿Cuáles eran las condiciones laborales de las docentes en la era de la vocación? Porque la docencia era una vocación, ya que las condiciones materiales (remuneración, prestigio, tareas, etc.) pasaban a un segundo plano: para las mujeres docentes las condiciones materiales no importaban, por más miserables que fuesen, ya que tenían que cumplir con su misión. En este sentido cabe recordar que durante muchos años las docentes religiosas trabajaban gratis y, más tarde, en el siglo XIX, las docentes laicas habrían de sentir esa competencia y trabajar durante muchos años con una escasa remuneración. En términos generales, el trabajo de las docentes laicas es inestable, precario, cíclico. A menudo enseñaban antes de casarse y dejaban de enseñar después de casarse.

Por otra parte, las jerarquías internas del trabajo de docencia moderno se instauran durante la era de la vocación: dominación de la mujer por el hombre, de los laicos por los religiosos, de los docentes de la escuela primaria (pequeñas escuelas) por los de la secundaria (colegios), de las rurales por las urbanas, etc. Estas jerarquías adoptaron formas y colores muy particulares según los países y las culturas. A menudo traían aparejadas jerarquías étnicas, lingüísticas, culturales, etc. Por ejemplo, en Québec, a principios de la década de 1960, un docente angloparlante ganaba seis veces más que una docente francohablante por el mismo trabajo. Finalmente, la era de la vocación estaba marcada por la escasa autonomía de las docentes, sometidas a varias formas de control por los religiosos, los hombres, los padres, sus superiores jerárquicos, los que les pagaban el sueldo, etc. Su protección era por tanto escasa.

[24]

Esta visión vocacional tuvo un impacto profundo y duradero sobre las concepciones ulteriores del trabajo de las docentes, que dura hasta hoy. En realidad aún no ha terminado la era de la vocación en muchos países y regiones. En el mundo entero hay todavía muchas mujeres que se ponen a enseñar por vocación, aun cuando el contenido religioso se haya desdibujado o haya sido remplazado por el amor por los niños. La dimensión moral (o normativa) tiene una fuerte presencia aún hoy: la docente debe erigirse en modelo, ser una mujer de virtud. Se observa asimismo que subsisten numerosas jerarquías y que persiste la dominación masculina: a menudo las docentes tienen una remuneración inferior a la de los hombres. Finalmente, las condiciones laborales de las docentes son a menudo pesadas y socialmente mal valorizadas, algo que ocurre en la mayoría de los países de América Latina. En pocas palabras, aun siendo antigua, la era de la vocación sigue determinando en la actualidad y en el mundo, por lo menos en parte, el trabajo y la condición de las docentes.

1.2 La enseñanza en la era del oficio

La era del oficio aparece en el siglo XIX en el marco del proceso de desconfesionalidad y de desclericalización de las sociedades occidentales. Surge con el crecimiento de los Estados-naciones y la

lenta separación de las iglesias en los siglos XIX y XX. Este proceso se traduce en Europa y en Estados Unidos por la creación de las primeras redes escolares públicas y laicas a partir del siglo XIX (para la escuela primaria) y XX (para la secundaria).

En este nuevo marco social, la función docente se integra paulatinamente a las estructuras del Estado (nacional, federal, estadual, municipal, etc.). Así, la relación entre las docentes y el trabajo deja poco a poco de ser vocacional para tornarse contractual y salarial. Las docentes trabajan para hacer carrera y obtener un sueldo, aun cuando la "mentalidad de servicio" sigue estando vigente. La era del oficio está así vinculada no solo a la estatización de la educación sino también al desenvolvimiento de la sociedad salarial a partir del siglo XIX, marcada por la aparición de las masas de trabajadores que ejercen sus oficios en el marco de una relación salarial con un empleador en una industria o en los servicios públicos.

Las mujeres docentes habrán de necesitar tiempo para aprovechar la era del oficio. Durante años tendrán atraso con respecto a los hombres en todos los niveles. Sin embargo, a lo largo de todo el siglo XX, poco a poco van logrando conquistas significativas. A partir de la segunda guerra mundial, en un número considerable de países occidentales la docencia se torna un oficio laico en el cual las mujeres pueden hacer carrera con un empleo estable, con un salario decente y condiciones laborales más igualitarias con respecto a los hombres. En su calidad de oficio, la enseñanza también ofrece a las mujeres ventajas de largo plazo: jubilación, protección, seguro, permanencia en el empleo, etcétera.

A cambio, la era del oficio exige que las mujeres hagan una inversión inicial más grande, ya que deben formarse. En efecto, ya a partir del siglo XIX se difunden las escuelas normales y poco a poco se vuelven obligatorias en el siglo XX, mientras que la duración de la formación también se va extendiendo, pasando del nivel secundario al nivel terciario. Sin embargo, como en todo oficio, la experiencia concreta en el trabajo sigue siendo el corazón del saber-enseñar. En las escuelas normales el aprendizaje de un oficio pasa por la práctica, la imitación y el dominio de las pautas establecidas en las escuelas por las docentes experimentadas, sin olvidar el cumplimiento de las reglas escolares.

En Occidente, la enseñanza como oficio tiene su apogeo después de la segunda guerra mundial en el marco de un proceso de democratización escolar sin precedentes que daría lugar al nacimiento de vastos sistemas escolares colocados bajo la dirección de los Estados. En la mayoría de los países occidentales la construcción de dichos sistemas escolares estatales permite a las docentes ingresar a la función pública con el estatuto de funcionaria. Este estatuto les garantiza cierta autonomía pedagógica y una protección contra los controles externos, como el de los padres, los curas o los notables. Se establece finalmente una relación de confianza entre el Estado y las docentes, ya que aquel les delega cierta autoridad pedagógica y reconoce sus competencias para dar la clase. En principio las docentes son responsables de sus clases, del manejo de los alumnos, de las elecciones pedagógicas vinculadas a la materia que imparten, a las actividades de aprendizaje, a la disciplina, etcétera.

¿Qué quedó en la actualidad de la era del oficio? Quedó inconclusa, ya que no evolucionó al mismo ritmo en todos lados, incluso dentro de un mismo país. Por ejemplo, en América Latina el proceso de separación entre el Estado y la Iglesia, entre la enseñanza pública y privada, ha quedado inconcluso en varias sociedades. También se observa una vuelta en masa a la privatización de la educación en varios países, incluida la escuela primaria. Además, a lo largo de todo el siglo XX se observa que el oficio tuvo que soportar periódicamente el impacto de las crisis económicas y políticas que a veces retrotrajeron a las docentes a condiciones laborales que prevalecían en la era de la vocación.

En pocas palabras, la era del oficio sigue vigente. Cabe incluso preguntarse si en la Argentina, y en sentido más amplio en América Latina, la enseñanza alcanzó plenamente la era del oficio. Por ejemplo, ¿acaso el cuerpo docente argentino de la enseñanza obligatoria constituye una suerte de oficio o gremio, con condiciones laborales unificadas, una identidad común, una igualdad de tratamiento entre grados (primaria y secundaria), entre sexos (hombres y mujeres), entre regiones (urbanas y rurales), entre la enseñanza pública y privada? ¿Acaso las docentes argentinas perciben una remuneración digna de un oficio que exige una formación terciaria o universitaria? ¿Acaso pueden hacer carrera en la enseñanza de

manera estable y continua con beneficios a largo plazo? ¿Disfrutan de cierta autoridad pedagógica delegada por el Estado que les reconoce las competencias para dictar cátedra o constituyen un cuerpo de ejecutantes? ¿Qué pasa con la dominación masculina que pesa sobre las docentes argentinas? Estas preguntas deberían constituir un interés particular para los investigadores argentinos que se interesan por la enseñanza en su propio país.

1.3 La enseñanza en la era de la profesión

Antes de encarar la era de la profesión, empecemos por definir la noción de profesión. En el sentido norteamericano, una profesión (medicina, derecho, ingeniería, etc.) oficialmente reconocida por las autoridades estatales se caracteriza por los siguientes elementos principales (Martineau, 1999):

- La existencia de una base de conocimientos científicos que sustenta y justifica los juicios y actos profesionales. Esta base de conocimientos se adquiere en el marco de una formación universitaria de alto nivel intelectual; necesita frecuentes actualizaciones en aras de incorporar los resultados de la investigación más recientes, lo cual significa, concretamente, que se considera la formación permanente y el perfeccionamiento como obligaciones profesionales.
- La presencia de una corporación profesional reconocida por el Estado (o por organismos que han sido habilitados por el Estado) y que agrupa a miembros debidamente calificados y embebidos de los valores de la profesión. Dicha corporación defiende todos los derechos del público (y no de sus miembros, como un sindicato), está compuesta exclusivamente por profesionales y ejerce su actividad disciplinaria basándose en el mecanismo de juicio de pares (un médico que es evaluado por otros médicos).
- Una ética profesional orientada al respeto del cliente. Esta ética no queda restringida a los grandes valores educativos humanistas sino que se ocupa de actos profesionales específicos: corresponde pues a lo que se da en llamar un código de ética.

- La autonomía profesional, es decir, el reconocimiento tanto jurídico como social según el cual el profesional es el que está más preparado para decidir acerca de los actos que debe realizar.
- Finalmente la responsabilidad profesional que viene con la autonomía.

Un profesional puede ser evaluado por el gremio, incluso ser acusado de falta profesional, ya que es responsable de su actividad, en particular de los medios que utiliza.

[28]

Habiendo definido así las cosas, se advierte que lo que se puede llamar la era de la profesión no queda restringido en absoluto a la enseñanza. En efecto, se observa a lo largo de todo el siglo XX el continuo crecimiento de los grupos de expertos que se llaman profesionales y que, en todas las especialidades (salud, educación, servicios sociales, justicia, industria, banca, etc.), participan cada vez más en la gestión de las instituciones, en las prácticas y en los problemas humanos y sociales. Estos grupos profesionales crean y controlan el conocimiento teórico y práctico necesario para la toma de decisiones, las innovaciones, la planificación de los cambios sociales y la gestión del crecimiento económico y tecnológico. Su existencia está en gran medida vinculada al desarrollo de las universidades modernas que, a partir del siglo XIX, están cada vez más abocadas a la formación de profesionales cuya práctica está basada en conocimientos que provienen de la investigación científica. La profesionalización está por tanto estrechamente vinculada al grado de desarrollo de las universidades, incluida la enseñanza. Por cierto, en Norteamérica la formación de los docentes en las universidades arranca en los años 1930 y 1940 con la abolición de las escuelas normales, y se termina el proceso en los años 1960: la formación docente en las universidades tiene así algunas décadas de adelanto con respecto a la profesionalización y constituye una condición necesaria de esta. Desde este punto de vista, se puede afirmar que la profesionalización de la enseñanza representa una tendencia que se habrá de observar durante todo el siglo XX.

Dicho esto, para los docentes esta tendencia histórica se cristaliza en un verdadero movimiento social a partir de los años 1980,

cuando las autoridades políticas y educativas lanzan oficialmente en EE.UU. el proyecto de profesionalización de la enseñanza. Este proyecto contiene tres grandes objetivos:

1) La mejora del rendimiento del sistema educativo.

Como lo demuestran los famosos informes “A nation at risk: The imperative for educational reform (1983)” de la National Commission for Excellence in Teacher Education, *Tomorrow’s Teachers* (1986) del Holmes Group y “A Nation Prepared: Teachers for the 21st Century (1986)” de la Carnegie Task Force on Teaching as Profession, la profesionalización está vinculada a presiones tanto económicas como políticas para incrementar el rendimiento de los docentes y el de los sistemas educativos. ¿De dónde provienen estas presiones?

Entre los años 1950 y 1980 la mayoría de las sociedades desarrolladas se comprometieron, en nombre de la democratización escolar, a construir grandes sistemas escolares masivos en general estatizados y burocratizados. Sin embargo, ya en los años 1960 y sobre todo en la década de 1970, se observa que estos sistemas no pueden cumplir sus promesas: la accesibilidad no se traduce en éxitos escolares de la mayoría de los alumnos. En pocas palabras, la escuela democratizada da lugar al fracaso escolar en gran escala. En los años 1980, los encargados de reformar la escuela norteamericana (que queda muy mal parada en aquel entonces en las primeras encuestas de comparación internacional) consideran, ante este fracaso manifiesto, que corresponde en lo sucesivo instaurar políticas de eficiencia que desemboquen en la descentralización de los sistemas escolares.

El objetivo declarado es el de reducir la carga de la burocracia y los costos educativos, para transferir una parte de los recursos y las responsabilidades hacia las “unidades” de base, en particular los establecimientos escolares, sin dejar de aumentar el poder de las comunidades y de los actores locales, y más particularmente la de los agentes escolares y de los padres. En el espíritu de estos reformadores, al acercar entre sí los centros de poder y de decisión se obtendría una mayor eficiencia, junto con una mayor democracia directa.

Estas ideas reformistas tienen su perfecta cabida en la corriente política neoliberal que toma todo su auge en EE.UU. con el presidente Reagan y en Inglaterra con la señora Thatcher. Pero estas reformas van rápidamente acompañadas de nuevos mecanismos de control que llevan por nombre imputabilidad y rendición de cuentas, obligación de resultados y contrato de prestación, de competencia y de comparación, cuando no de historial de éxito.

Así, desde hace 30 años, la profesionalización trae aparejada cambios en las organizaciones escolares y universitarias. Por ejemplo, en la mayoría de los países de la OCDE, las autoridades educativas buscan desde los años 1980 a reducir la burocracia, otorgando mayor poder a los establecimientos locales y a los docentes. Tratan asimismo de incrementar la autonomía de los docentes y de favorecer su participación en la gestión colectiva de los establecimientos. Buscan asimismo acercar las universidades y las escuelas, los investigadores y los docentes. Proponen instaurar nuevos modelos de carrera en la enseñanza: recompensas, reconocimiento, promoción, diversificación, etc.; todo ello en aras de valorizar la enseñanza, de incrementar su prestigio para contratar a los mejores docentes para la renovación de la profesión.

[30]

2) Paso del oficio a la profesión.

El objetivo principal del movimiento de profesionalización consiste en hacer pasar la enseñanza de su situación de oficio a la de profesión con todas las de la ley. ¿Cómo? Se trata primero de ofrecer a los futuros docentes una formación universitaria de alto nivel intelectual. La ambición en este caso es la de desarrollar competencias profesionales basadas en saberes científicos. Las autoridades educativas desean también que la enseñanza y los docentes pasen: 1) de una visión rutinaria de la pedagogía a un concepto innovador; 2) del cumplimiento de las normas y rutinas escolares a una ética profesional colocada al servicio de los alumnos y de su aprendizaje; 3) finalmente, del papel de funcionario al de profesional autónomo, aunque también responsable de sus decisiones, lo cual exige una evaluación de la enseñanza.

En definitiva, la profesionalización conduce a considerar a los docentes como expertos en pedagogía y aprendizaje que basan sus prácticas profesionales en conocimientos científicos. En esta perspectiva, el antiguo saber por experiencia que se apreciaba en la base de la formación en las escuelas normales debe ceder su lugar al saber experto basado en la investigación universitaria. Sin embargo, al igual que la medicina o la ingeniería, la investigación no queda limitada a la producción de conocimientos teóricos o fundamentales: debe estar al servicio de la acción profesional y traducirse en un crecimiento de las competencias prácticas de los docentes. Finalmente, la profesionalización de la enseñanza comporta una visión reflexiva del acto de enseñar: la enseñanza deja de ser una actividad que se ejecuta para pasar a ser una práctica en la cual se debe reflexionar, que se debe problematizar, objetivar, criticar y mejorar.

[31]

3) Construir una base de conocimientos (*knowledge base*) para la enseñanza.

Finalmente, el tercer objetivo del movimiento de profesionalización consiste en la construcción de una “base de conocimientos científicos” para la enseñanza. En efecto, una actividad, para que se la pueda considerar de naturaleza profesional, debe estar basada en conocimientos científicos surgidos de la investigación. Como se indicara anteriormente, estos conocimientos deben tener, para los profesionales, una eficiencia práctica. Tal es el caso, por ejemplo, de los conocimientos en medicina y en ingeniería.

Así, desde del inicio del movimiento de profesionalización en los años 1980, se ha desarrollado un amplio campo internacional de investigación que procura definir la naturaleza de los conocimientos en la base misma del acto de enseñar y promocionar aquellos que son útiles y eficaces para la práctica docente. Si uno se remite a la base de datos bibliográficos ERIC, la más importante en el mundo anglosajón en materia de educación, desde hace 30 años, se han dedicado más de 100.000 proyectos de investigación a esta temática. Si uno se detiene únicamente en la noción de *Knowledge base* (idea que sirve de baluarte para las investigaciones norteamericanas, Gauthier,

1997), la base de datos ERIC contiene más de 20.000 proyectos de investigación. El volumen de estos proyectos sobre la temática crece cada década: 4.400 para los años 1980-1990, 6.000 para los años 1990-2000, más de 10.000 para los años 2000-2010.

En definitiva se observa por tanto que, comparada con la era de la vocación y la del oficio, la era de la profesión es muy reciente para los docentes: aun aceptando que está arraigada en la historia de los grupos profesionales del siglo XX, recién arrancó en los años 1980. En este sentido se puede afirmar que la era de la profesión aún está en su etapa de gestación. Empero, esta gestación no ocurre en el vacío, ya que se opone a las formas antiguas, la vocación y el oficio, que continúan, en particular en América Latina, en donde están ampliamente presentes en varios países. Surge entonces una pregunta importante: entre la vocación, el oficio y la profesión, ¿hacia dónde se dirige la enseñanza contemporánea? La segunda parte del presente texto está dedicada a encarar esta pregunta.

[32]

2. Tensiones e intereses: ¿hacia dónde se dirige la enseñanza contemporánea?

Desde hace 30 años ¿acaso el movimiento de profesionalización de la enseñanza ha tenido progresos significativos? ¿Estamos abandonando definitivamente la era de la vocación y la era del oficio? En otras palabras, ¿nos dirigimos realmente hacia la era de la profesión? ¿Acaso se observa —en particular en EE.UU. en donde arrancara— una consolidación del movimiento profesional? ¿Acaso este movimiento se ha expandido, arraigado y desarrollado en América Latina y en Argentina? ¿Se han alcanzado los objetivos propuestos?

Según una serie de trabajos de investigación llevados a cabo en diversos países, parecería que la profesionalización de la enseñanza está confrontada desde los años 1980 a diversos factores que traban su desarrollo. Vamos a presentar brevemente algunos de estos.

2.1 ¿Hacia una degradación de la condición docente?

Inspirándose en el modelo de la profesión médica, uno de los grandes objetivos de la profesionalización era revalorizar el estatuto de

los docentes, otorgando mayor valor a su trabajo en la opinión pública, incrementando su autonomía, aunque también mejorando sus condiciones de trabajo —en particular su remuneración— para acercarlos a aquellas profesiones mejor establecidas. ¿Por dónde anda este objetivo 30 años después de su lanzamiento?

En primer lugar cabe hacer una observación. En la mayoría de los países de la OCDE, el sueldo de los docentes no aumentó desde los años 1990, ya que los aumentos salariales han sido inferiores a la inflación. La enseñanza sigue siendo esencialmente un oficio de la clase media y no una profesión que se acerca a las profesiones liberales. Entre los años 1980 y 2010, en el marco del proceso de reducción de los Estados-providencia, las contracciones presupuestarias han disminuido los servicios ofrecidos a los docentes. Se observa asimismo un debilitamiento del sindicalismo docente y por tanto una erosión del poder de defensa de los docentes. Esto se tradujo en varias sociedades por una precariedad importante: en la actualidad en Norteamérica y en América Latina, hay decenas de miles de docentes que no tienen empleos estables y permanentes. Trabajan por la jornada completa o la media jornada cuando no por hora o por clase impartida. Además, la igualdad salarial de los docentes, que fuera uno de los logros más importantes del sindicalismo docente durante la era del oficio, fue reemplazada por una remuneración basada en el mérito, la cual a su vez depende de la prestación que se toma en cuenta a la hora de fijar la remuneración. Esto sucedió en numerosos países: Dinamarca, Alemania, Italia, Lituania, Malta, Polonia, Eslovaquia, Reino Unido, Islandia y Rumania, en EE.UU. (OCDE, 2010).

Por otra parte se observa, particularmente en Norteamérica, aunque también en diversos países de América Latina (en particular México), la contratación cada vez más frecuente de técnicos que tienen formación de nivel secundario o preuniversitario y que vienen en parte a reemplazar a los docentes en ciertas funciones, como las de vigilancia de los alumnos, ayuda escolar a los discapacitados, disciplina en el interior de la escuela, etc. En EE.UU., uno de cada dos agentes escolares no es docente. En Europa, los numerosos estudios realizados sobre el “malestar docente” y el “sufrimiento de los docentes” ponen también de manifiesto las dificultades con las que se topa el docente en su labor.

[34]

Finalmente, dentro de la OCDE, todos los estudios y todas las investigaciones subrayan una tendencia muy marcada a la sobrecarga, la diversificación, y la complejización del trabajo docente. Los investigadores hablan acá de una intensificación del trabajo de los docentes. Esta intensificación se caracteriza por: 1) la obligación para los docentes de hacer más con menos recursos; 2) la disminución del tiempo que pasan con los alumnos; 3) la diversificación de sus papeles (docentes, psicólogos, policías, padres, motivadores, etc.), 4) la obligación del trabajo colectivo y de la participación en la vida de los establecimientos; 5) el manejo cada vez más pesado de públicos estudiantiles con dificultades; 6) finalmente exigencias cada vez más numerosas de las autoridades políticas y públicas para con los docentes, quienes deben comportarse como trabajadores industriales, es decir, fungir como mano de obra flexible, eficiente y de bajo costo.

En pocas palabras, lo menos que se puede decir es que la profesionalización no trajo consigo en medida alguna los resultados prometidos al principio. En vez de gozar de un mayor prestigio, los docentes están confrontados en la actualidad a un deterioro de sus condiciones laborales: comparada con la edad del oficio, la edad de la profesión pareciera colocar el trabajo docente en un régimen de inseguridad e inestabilidad, retomando así algunas características de la era de la vocación. Por ello no sorprende que la profesión docente se tope en muchos lados con graves problemas de atractivo y retención. En EE.UU., uno de cada dos docentes abandona la profesión dentro de los primeros cinco años de su carrera. En Canadá esta proporción es de uno de cada cuatro. El mismo fenómeno ocurre en varios países (OCDE, 2005) en la actualidad, la enseñanza pasó a ser un trabajo mucho menos atractivo que en los años 1960 en la mayoría de las sociedades occidentales.

2.2 La profesión docente bajo control: el *New Public Management*

Como lo indicáramos anteriormente, la profesionalización es un movimiento político que busca aumentar la eficiencia de la escuela y de los docentes. Así, desde los años 1980, no se puede aislar la

profesionalización de las demás grandes políticas y reformas educativas que arrancarían en la mayoría de las sociedades occidentales, aunque éstas se nutren ampliamente de la misma ideología que se da en llamar el *New Public Management (NPM)*. Esta ideología propone un nuevo concepto del papel del Estado en la gestión de los servicios públicos y en particular del sistema escolar. Preconiza la transformación de la educación pública en un cuasi-mercado escolar gobernado por la competencia entre establecimientos, una sistematización de la evaluación normalizada de los componentes del sistema educativo (resultados, organizaciones, funcionamientos, personal, etc.), la definición de objetivos curriculares pautados y comparables, la defensa de la libre elección de los padres, la autonomía de los establecimientos escolares en un entorno institucional descentralizado. En última instancia el objetivo es el de integrar la educación al nuevo mercado educativo mundial ya que representa un potencial económico gigantesco, considerando que los gastos educativos realizados por los Estados a nivel mundial son de aproximadamente 1,8 billones de dólares estadounidenses. Las tres cuartas partes de estos gastos se realizan en los países desarrollados.

¿Qué propone el *NPM*? Esencialmente defiende una “gestión orientada a los resultados” (GAR por sus siglas en francés): en vez de ocuparse de la gestión de los servicios públicos (educación, salud, etc.) aguas arriba, es decir por la imposición de reglas y procedimientos fijados de antemano por una autoridad legítima (lo que corresponde al modelo clásico de organización laboral de los empleados de la función pública durante la era del oficio), se trata de otorgar a los establecimientos escolares y a los docentes una mayor autonomía y evaluarlos aguas abajo sobre la base de resultados medibles y por tanto cuantificables de sus actividades. La autonomía profesional, tal como la concibe la GAR, es por lo tanto sinónimo de imputabilidad, o de obligación de resultados. Para los docentes en particular significa que en lo sucesivo serán considerados como agentes responsables de sus actos y evaluables sobre la base de sus resultados, es decir, el éxito académico de sus alumnos, a su vez medible gracias a pruebas normalizadas y comparaciones con otros docentes y otros establecimientos sobre una base nacional e internacional (PISA).

[36]

En materia de educación, los impactos del *NPM* y de la GAR son *proteiformes*. Por ejemplo, en varios países se observa desde los años 1990 la instauración de nuevas modalidades de financiación de la educación que, por un lado, transfieren una parte importante de los costos hacia los usuarios (padres, alumnos), y por otra acuden a una financiación privada: corporaciones, fundaciones, etc. Estas nuevas modalidades de financiación se traducen también en una creciente presencia de los representantes del mundo de los negocios en la gestión de los establecimientos a través de la composición de los consejos de administración, de los representantes escolares, de los concejos municipales o locales, etc. Otro impacto deriva de la nueva ideología de la libre elección del establecimiento por parte de los padres: la escuela ya no es considerada como un bien público, colectivo y común, sino como un bien privado ofrecido en un mercado escolar que se rige por una lógica de la competencia entre establecimientos y una lógica de consumo para padres y alumnos, en pocas palabras, oferta y demanda. En todos los países en donde este mercantilismo ha sido instaurado, llevó a una diferenciación entre establecimientos que buscan desmarcarse unos de otros (por ejemplo, mediante pedagogías particulares, valores propios, recursos específicos, buenos docentes, etc.), por la multiplicación de establecimientos privados y por una polarización entre los “buenos” y los “malos” establecimientos: estos últimos son públicos y están ubicados en zonas pobres o alejadas. Estos fenómenos asumen también la tan conocida forma de la conquista capitalista del mercado, con intervenciones directas de grandes empresas privadas en los contenidos y las tecnologías de la formación escolar. Por ejemplo, se propone a los establecimientos y a los docentes cursos ya prefabricados, manuales, computadoras, herramientas pedagógicas con sus propias modalidades, estrategias y objetivos de aprendizaje.

En última instancia estos distintos fenómenos plantean la pregunta de saber para quién trabajan los docentes en la actualidad: ¿acaso trabajan todavía, como lo hacían en la era del oficio, para la sociedad en función de un bien común (aunque, hay que decirlo, debatible, sin olvidar que está también sometido a consensos políticos) o para sectores, grupos, organizaciones o individuos que

buscan imponer en el corazón mismo de las prácticas pedagógicas sus intereses que por definición son privados?

Cualquiera sea la respuesta a esta pregunta, el *NPM* se tradujo claramente desde hace 30 años en una disminución de la autonomía profesional de los docentes, que están cada vez más sometidos a diversas formas de control inspiradas en la GAR: control de su actividad mediante normas de buenas prácticas, la obligación de hacer un trabajo en equipo, programas escolares muy pormenorizados, una evaluación externa de sus alumnos, contratos de prestación y nuevas reglas de imputabilidad, obligación de formación permanente, evaluación de sus competencias, instauración de colegios de profesionales o de instancias que desempeñan un papel similar. En pocas palabras, en la actualidad los docentes están más enmarcados y controlados que en la era del oficio.

Nos encontramos por tanto muy lejos del ideal de la autonomía profesional. Por el contrario, todos estos controles indican la existencia de una ruptura del vínculo de confianza que existía entre los docentes y el Estado durante la era del oficio. Al mismo tiempo, se observa que los partidarios del *NPM* a menudo presentan a los docentes como trabajadores resistentes al cambio, trabajadores enfrascados en sus viejas rutinas y costumbres que tienen dificultades en seguir las nuevas corrientes educativas, en adherir a las nuevas tendencias pedagógicas y a cuestionar sus antiguas prácticas. En pocas palabras, el despliegue del *NPM* viene acompañado por un proceso de culpabilización de los docentes a quienes a menudo se achaca el fracaso de las reformas o de los alumnos. Si fracasan los alumnos se debe a que los docentes no serían suficientemente eficaces, eficientes, que no harían suficiente uso de las “best practices”.

[37]

2.3 Hacia una escuela escindida

Otro fenómeno que bloquea la profesionalización es sin lugar a duda la evolución de los sistemas escolares hacia sistemas de dos velocidades: escuelas públicas y privadas, establecimientos de elite y establecimientos en zonas difíciles (pobres, inmigrantes, obreras, populares, de las regiones, etc.). Esta evolución se percibe muy claramente en Norteamérica y en América Latina y, en menor medida,

en Europa Occidental. Se opone claramente al proceso de democratización escolar instaurado en los años de la década de 1950 en todo Occidente para crear una escuela más igualitaria e inclusiva. El principio que sustenta la democratización escolar es el siguiente: todos los alumnos son iguales ante la escuela. No obstante, si bien el principio sigue formando parte de la retórica estatal e internacional, la realidad es totalmente distinta: los alumnos pobres, los alumnos de las minorías étnicas o de la inmigración, los niños de los barrios populares y obreros, los niños de las regiones alejadas y rurales, los alumnos con dificultades de aprendizaje o de comportamiento quedan cada vez más marginados y *estacionados* en establecimientos que ofrecen servicios educativos de menor calidad.

[38]

Como bien lo demostrara Darling-Hammond para EE.UU., un sistema escolar de dos velocidades acarrea obligatoriamente una fragmentación de la profesión docente, cuando no su escisión en dos categorías de docentes: los que trabajan en zonas difíciles de la escuela pública y los que trabajan en establecimientos de calidad superior, establecimientos privados, etc. En varios países, una parte de la profesión trabaja en condiciones extremadamente difíciles, confrontada como está con la pobreza, la violencia cotidiana dentro y alrededor de los establecimientos, el fracaso endémico de los niños y la falta de compromiso de las familias.

En este contexto social, no sorprende por tanto observar en varios países un desgaste moral de los docentes que trabajan en aquellos establecimientos que se encuentran en las zonas más pobres, un sentimiento de impotencia o de fracaso, que viene acompañado por una falta de reconocimiento, cuando no directamente una desvalorización profesional que desemboca en un desánimo frente a su tarea así como una impresión de inutilidad social.

La investigación sobre los conocimientos de los docentes

Treinta años más tarde, ¿qué queda de la profesionalización y de esa voluntad política de construir una *Knowledge base*? Después de miles de trabajos de investigación sobre el tema ¿acaso sabemos mejor hoy cuáles son los conocimientos de los docentes? No es fácil

responder a estas preguntas. Por un lado, parece bastante claro que el ámbito internacional de la investigación sobre los conocimientos de los docentes pasa en la actualidad por cierto estancamiento científico, y ello por tres razones importantes:

Primero se trata de un ámbito que sigue estando subdividido en disciplinas y teorías múltiples que nunca lograron unificarse alrededor de una visión común del conocimiento profesional específico de los docentes. Esa es la razón por la cual, según diversas corrientes de investigación, los conocimientos de los docentes pueden corresponder a representaciones mentales, a creencias personales, a reglas tácitas de acción, a argumentos prácticos, a competencias, a saberes de acción, etc. En otras palabras, existen tantas concepciones y definiciones de los conocimientos de los docentes como hay corrientes de investigación sobre esta cuestión (Munby, Russel y Martin, 2001).

En segundo lugar es muy difícil aislar la cuestión de los conocimientos de los docentes de las demás dimensiones del trabajo docente: formación, desarrollo profesional, identidad, carrera, condiciones laborales, tensiones e intereses socioeducativos que marcan la profesión, características de las instituciones escolares en las que trabajan los docentes, contenidos de los programas escolares, etc. Desde este punto de vista, los conocimientos de los docentes son difíciles de estudiar y aprehender por sí solos: exigen permanentemente la búsqueda de una ampliación hacia las demás dimensiones del oficio (Cochran-Smith y Zeichner, 2005).

Finalmente, y en tercer lugar, es muy difícil, cuando no imposible, separar completamente los intereses normativos de los epistemológicos: en efecto, decir de un docente “que sabe enseñar” es ante todo un juicio normativo basado en ciertos valores sociales y educativos. En este sentido, los conocimientos de los docentes no son una suma de “saberes” o de “competencias” que uno podría describir y encerrar en un libro o un catálogo de competencias. Se trata de saberes integrados a las prácticas docentes cotidianas, las cuales están ampliamente condicionadas por intereses normativos, cuando no éticos y políticos (Tardif, 2009).

Por otro lado, y a pesar de estas reservas, se puede afirmar que la investigación internacional sobre los conocimientos de los docentes

nos ha enseñado, desde hace 30 años, algunas cosas importantes. Son cuatro las que podemos mencionar aquí:

[40]

- Los conocimientos de los docentes no son saberes teóricos: se trata de conocimientos arraigados en el trabajo y las vivencias de los docentes; son por lo tanto tributarios de una epistemología de la práctica (Schon, 1983, 1987) antes que del conocimiento teórico (Durand, 1996); ello significa que hay que encarar esos conocimientos a partir de lo que hacen los docentes, es decir, a partir de su trabajo real (Blackler, 1995).
- Los conocimientos de los docentes parecen estar ampliamente determinados por el contexto de las interacciones con los alumnos. Desde este punto de vista se puede decir que son conocimientos que no se ocupan de objetos o de procedimientos técnicos (como los conocimientos de los ingenieros, por ejemplo), sino de otras temáticas. En pocas palabras se trata de conocimientos articulados con interacciones humanas y que llevan obligatoriamente las marcas de dichas interacciones. Por ejemplo, un docente no debe solamente saber enseñar: también debe saber hacer reconocer y aceptar sus propias competencias por sus alumnos. El reconocimiento social parece así estar en el corazón del problema de los saberes de los docentes (Tardif y Lessard, 1999).
- Para los docentes, sus conocimientos están fuertemente amarrados a su experiencia de vida laboral. Lo cual no significa que los docentes no aprovechen saberes externos que provengan, por ejemplo, de su formación, la investigación, los programas u otras fuentes de conocimientos sino que esos saberes externos han sido reinterpretados en función de las imposiciones específicas de su actividad laboral.
- Finalmente, los conocimientos de los docentes parecen estar también profundamente marcados por el contexto socioeducativo e institucional en el cual se mueve la profesión en la actualidad. Pero este contexto está caracterizado, desde hace 50 años, por profundas mutaciones de las bases tradicionales de la enseñanza escolar. Lo que la escuela debe hacer aprender a los niños y cómo debe lograrlo no es solamente una cuestión

pedagógica: se trata de una verdadera cuestión cultural y política. En este sentido, los conocimientos de los docentes son saberes en debate, como lo muestran las numerosas controversias sociales y políticas sobre la escuela y el aprendizaje escolar.

En definitiva, los conocimientos de los docentes siguen siendo hoy un elemento central, no sólo para la investigación, sino también y quizás *sobre todo* para la profesión docente propiamente dicha. Hasta el día de hoy esta profesión no ha logrado hacer reconocer sus conocimientos, tal vez porque no conozca realmente su alcance.

Conclusión

El objetivo de este texto era reflexionar en la evolución actual de la enseñanza desde una perspectiva internacional. Trató de demostrar que esta evolución no tiene nada de lineal, que todavía tiene elementos remanentes, en este principio de siglo XXI, de las formas antiguas, la vocación y el oficio, conjugados con esta forma reciente que se llama la profesionalización. La primera parte del texto describió brevemente estas formas más antiguas, poniendo de manifiesto su persistencia, en particular en América Latina y en Argentina, así, lejos de haber desaparecido, la vocación y el oficio siguen siendo hoy en día puntos de referencia importantes para replantearse la enseñanza, el estatuto docente y sus condiciones laborales. En realidad, estas referencias parecen ser centrales en América Latina ya que la mayoría de los cuerpos docentes de las sociedades latinoamericanas trabajan en condiciones que siguen siendo muy próximas a las que estaban vigentes en la era del oficio, cuando no en la era de la vocación. Cabe incluso preguntarse si la era del oficio ha realmente culminado en América Latina y en Argentina.

En lo que se refiere a la era de la profesión, es importante recordar que la profesionalización de la enseñanza era originalmente un ideal típicamente norteamericano, una suerte de mito norteamericano exportado desde hace 30 años al resto del planeta. ¿Acaso no conviene, en América Latina y Argentina, empezar a desconfiar de este mito y a criticarlo? En realidad, desde hace tres décadas,

muchos docentes tienen la sensación de que todo lo que se había ganado durante la era del oficio (carrera, protección, estabilidad del empleo, jubilación, etc.) está hoy amenazado y reemplazado por una profesionalización que tiene visos de competencia, impuntabilidad, remuneración por mérito, precariedad del empleo y del estatuto docente. De hecho, la profesionalización parece emparejarse hoy más bien con una proletarianización. Es la razón por la cual la transición entre la era del oficio y la era de la profesión genera importantes resistencias en los docentes de la mayoría de los países.

Referencias bibliográficas

[42]

- Blackler, F. (1995), "Knowledge, Knowledge Work and Organizations: An Overview and Interpretation", en *Organization Studies* 16.6, pp. 1021-1046.
- Carnegie Forum on Education and the Economy (1986), *A nation prepared: Teachers for the 21st century*, New York, Carnegie.
- Cochran-Smith, M. & Zeichner, K. (2005), *Studying Teacher Education. The Report of the AERA Panel on Research and Teacher Education*, New-York, Routledge.
- Cuban, L. (1993), *How Teachers Taught: Constancy and Change in American Classrooms, 1890-1990*. Segunda edición. New York, Teachers College Press, Columbia University.
- Durand, M. (1996), *L'enseignement en milieu scolaire*, Paris, PUF.
- Dutercq, Y. (1993), *Les professeurs*, Paris, Hachette.
- Gauthier, C., Desbiens, J. F., Malo, A., Martineau, S., Simard, D. (1997), *Pour une théorie de la pédagogie. Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*, Sainte-Foy, Presses de l'Université Laval; Bruxelles, De Boeck.
- Holmes Group (1986), *Tomorrow's teachers: A report of the Holmes Group*. East Lansing, MI, Holmes Group.
- Isambert-Jamati, V. (1990), *Les savoirs scolaires: enjeux sociaux des contenus d'enseignement et de leurs réformes*, Paris, Éditions universitaires.

- Lessard, C. (2000), *Évolution du métier d'enseignant et nouvelle régulation de l'éducation*, Paris, Institut national de recherche pédagogique, 2000. Recherche et formation pour les professions de l'éducation. Formes et dispositifs de la professionnalisation, N° 35, pp. 91-116.
- Martineau, S. (1999), "Un champ particulier de la sociologie: les professions", en Tardif, M. et Gauthier, C. (éd.) (1999), *Pour ou contre un ordre professionnel des enseignantes et des enseignants au Québec*, Québec, Les Presses de l'Université Laval.
- Munby, H., Russel, T. & Martin, A. K. (2001), "Teachers' Knowledge and How It Develops", en Richardson, Virginia (2001) (dir.), *Handbook of Research on Teaching*. Washington. Published by the American Educational Research Association.
- National Commission On Excellence in Education (1983), *A nation at risk: The imperative for educational reform*. Washington, DC, U.S. Government.
- Schon, D. (1983), *The reflective practitioner: how professionals think in action*, New York, Basic Books.
- (1987), *Educating the reflective practitioner: toward a new design for teaching and learning in the professions*, San Francisco, Jossey-Bass.
- Tardif, M, Lessard, C. & Gauthier, C. (1998), "Introduction" en Tardif, M., Lessard, C. et Gauthier, C. (éd.) (1998), *Formation des maîtres et contextes sociaux*, Paris, Les Presses universitaires de France (pp. 7-70), 294 p.
- Tardif, M. (2009), *Saberes Docentes e Formação Profissional*, 12ª. edición, São Paulo, Vozes, 325 págs. séptima edición [2001 para la primera edición].
- (2010), *Los conocimientos y la formación docente*, 4ª. edición, Barcelona, Editora Narcea.
- Tardif, M. & Lessard, C. (1999), *Le travail enseignant au quotidien. Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*, Belgique, De Boeck.

Tyack D., Cuban, L. (1995), *Tinkering Toward Utopia, A Century of Public School Reform*, Cambridge, MA, Harvard University Press.

LAS POLÍTICAS DE FORMACIÓN DOCENTE EN AMÉRICA LATINA. AVANCES Y DESAFÍOS PENDIENTES¹

Denise Vaillant

Durante las últimas décadas, América Latina ha experimentado con una amplia gama de políticas y reformas. Si bien, en muchos casos, las orientaciones fueron semejantes, su éxito ha variado considerablemente. Mientras que algunos países han mantenido la orientación básica de sus políticas durante largos periodos, creando así un entorno predecible y estable, otros han experimentado cambios frecuentes.

El concepto de “política” entendido como “policy” no tiene un uso estándar y a menudo proyecta un significado ambiguo. Si nos referimos más específicamente a las políticas educativas, éstas son un conjunto de opciones colectivas interdependientes que se asocian a decisiones que adoptan los gobiernos y sus representantes. En términos generales, el concepto “política” conlleva la existencia de diversas opciones y refiere a un conjunto de decisiones interrelacionadas que son adoptadas por un actor o grupos de actores políticos que involucran la definición de metas y medios para su logro en el marco de una situación particular (Miller y Sydney, 2007).

Una política educativa, entre ellas las referidas a la formación docente, incluye explícita o implícitamente al menos tres elementos: una justificación para considerar el problema a ser abordado; un propósito a ser logrado por el sistema educativo; y una teoría o conjunto de hipótesis que explique cómo ese propósito será alcanzado.

La formulación de políticas de formación docente guarda estrecha relación con los procesos de cambio educativo. En ese sentido, Fullan (2002) plantea una visión del cambio que, sin dejar de tener racionalidad, se entiende más como un viaje que como un diseño específico. Toda transformación educativa avanza con paradojas y

¹ Este artículo se inspira a partir de otros trabajos previos de la autora (véanse Referencias bibliográficas) y, en particular, de los correspondientes al año 2005 y al año 2012.

contradicciones que se van solucionando siempre y cuando prevalezca la interacción y la colaboración. Igualmente todo cambio educativo no es un simple problema técnico, sino un asunto cultural que requiere prestar atención a la cultura organizacional de los centros educativos como factor resistente al cambio, pero también que sin el cambio cultural –de los significados compartidos en el centro escolar, como unidad básica del cambio– éste no ocurrirá, es decir, no se institucionalizará.

Cambio educativo y políticas de formación docente

[46]

Según Fullan (2002), la mayoría de los investigadores distingue tres grandes fases en el proceso de cambio. La primera fase –denominada indistintamente iniciación, movilización o adopción– consiste en el proceso que lleva la decisión de adoptar el cambio e incluye ésta. La segunda fase –implementación o aplicación inicial (normalmente los dos primeros años de aplicación)– abarca los primeros intentos de llevar una idea o reforma a la práctica. La tercera –llamada continuación, incorporación, “rutinización” o institucionalización– se refiere a si el cambio se incorpora como parte integrante del sistema o, por el contrario, desaparece como consecuencia del desgaste o de la decisión de abandonarlo.

En las etapas de movilización, de implementación y de institucionalización, ocurren procesos internos cuyas características condicionan las posibilidades de permanencia o de abandono de una innovación. Estos procesos internos de las distintas etapas adoptarán formas diferentes dependiendo de la serie de circunstancias históricas, políticas y técnicas en que se ven envueltas.

En América Latina, buena parte de las políticas de formación docente y de las innovaciones y reformas que de ellas resultan, fracasan durante la etapa de movilización. Muchas propuestas innovadoras no registraron niveles de avance importantes en los últimos años, debido a las fallas en esa etapa. Varias razones explican el fenómeno: no existieron las condiciones previas necesarias; faltó determinación de los beneficiarios o bien existieron problemas en la elaboración de la propuesta.

Dado que cualquier experiencia de cambio es justamente un intento de transformación, siempre se producen desajustes de las situaciones existentes y es necesario reacomodar de otra forma las cosas. Son varias las razones que revelan esos desajustes, pero dos de ellas sobresalen muy especialmente. La primera tiene que ver con que el ámbito educativo es eminentemente un campo político, por lo cual los intereses en juego para que cambie o no una situación remiten necesariamente a una realidad cuyos tiempos no son necesariamente aquellos que necesitan los políticos. Con frecuencia se toman decisiones sobre cambios en la formación de docentes y se trata de llevarlos a la práctica sin una previsión mínima y atendiendo básicamente necesidades de interés político.

La segunda razón refiere a tiempos en educación que son bastante rígidos, carecen de elasticidad, sobre todo si se trata de incidir en aspectos internos del sistema educativo formal. El sistema educativo está organizado temporalmente en cursos lectivos que tienen una duración anual determinada que se repite todos los años, variando escasamente su fecha de inicio y su término. Esto supone que las decisiones sobre transformaciones para un año lectivo determinado deban ser tomadas con suficiente antelación como para que puedan ser ejecutadas en el año lectivo siguiente y que el cuerpo docente las acepte.

Los condicionantes que hemos mencionado evidencian una situación que no es sencilla. Los tiempos políticos no siempre permiten tomar las decisiones con la anterioridad que se requiere y por tanto algunas políticas decididas son comunicadas tan tarde que no llegan a ser plenamente conocidas o aceptadas por los docentes. Esta ha de ser, tal vez, la causa más común de las resistencias que ulteriormente afectan el éxito de las diversas propuestas.

Durante la implementación, las políticas de formación se ponen en marcha y aparece una serie de fenómenos que tienen que ver con las resistencias creadas y con las formas en que se enfrentan y resuelven dichas resistencias. En esta etapa tienen lugar dos fenómenos de vital importancia para el proceso. Uno de ellos es *la clarificación*, que en términos reales consiste en dar respuesta a una pregunta: "para mí, en mis actuales circunstancias, ¿qué significa esta política de formación?"; o mejor dicho, ¿en qué medida

me beneficia o perjudica? El otro fenómeno relevante es el de *la adaptación mutua*, que consiste en la influencia que la puesta en marcha de una política de formación y el contexto ejercen entre sí. Un cambio propuesto, resultado de una política, nunca será –con el devenir del tiempo– el que fue inicialmente introducido en un sistema educativo.

Es interesante considerar el instrumental teórico facilitado por Berman y McLaughlin (1980), según esos autores tanto *la clarificación* como *la adaptación mutua* pueden garantizar cambios más exitosos, cuando se cumplen una serie de condiciones, entre las cuales deben destacarse, entre otras, las ventajas comparativas en relación con lo existente; la compatibilidad con lo previo a su introducción; el hecho de que los cambios sean simples y comprensibles para los beneficiarios; que las transformaciones estén dotadas de legitimidad; que las políticas sirvan a una necesidad específica; que las propuestas sean prácticas y, por sobre todo, de buena calidad.

[48]

El factor *sentido práctico de los docentes* es esencial, así lo reconoce Hargreaves (1996); según este autor, para la mayoría de los docentes, la cuestión central del cambio es saber si es práctico ya que en ellos hay un sentimiento muy fuerte de lo que sirve y lo que no; de cuál cambio dará buenos resultados y cuál no; no en abstracto ni como norma general, sino para determinado docente en determinado contexto.

En términos generales, es de rigor destacar que el proceso de implementación dista mucho de ser lineal. Para desesperación de los planificadores de laboratorio, el proceso es impredecible; las condiciones de la realidad actúan a menudo de manera protagónica y es necesario tenerlas en cuenta a la hora de planificar.

Las políticas de formación se asocian fuertemente a una serie de cambios que serán inestables hasta el momento en que se produce su asimilación y su incorporación. Hay una serie de factores que intervienen en la continuidad de los cambios, entre ellos, las nuevas normas o legislaciones. Mientras dura la etapa de institucionalización pueden producirse tres procesos principales: consolidación, burocratización e interrupción. A diferencia de los componentes de las demás etapas, éstos son alternativos ya que el proceso de cambio puede tomar una de estas tres vías. Cuando la política de formación

se afianza y enriquece, podemos hablar con propiedad de consolidación. La burocratización aparece cuando se produce la erosión de la experiencia, se mantiene la forma pero no el contenido innovador. Al mediar una disposición formal que determina que la experiencia debe dejar de existir, estamos situados de lleno en un escenario de interrupción de la política de formación.

América Latina y las políticas de formación docente

En América Latina heredamos del pasado siglo deudas que reclaman adecuada satisfacción: universalización de la cobertura preescolar, básica y media; incorporación de las poblaciones indígenas al sistema escolar; mejora de la calidad y los resultados de la enseñanza de competencias básicas, particularmente entre los sectores más pobres; fortalecimiento de la profesión docente, desarrollo de más autonomía en la toma de decisiones. Por otro lado, debemos aceptar que la educación latinoamericana tiene que dar el salto hacia el siglo XXI y emprender las nuevas tareas de las cuales dependen el crecimiento económico, la cohesión social y la integración cultural y el acceso a las TIC.

Ambas agendas –la pendiente del siglo XX y la del siglo XXI– son tremendamente exigentes, requieren un formidable esfuerzo y, obviamente, docentes que ayuden a desarrollar en niños, jóvenes y adultos las capacidades que les permitan desempeñarse en la sociedad actual y en la futura. Hoy, además, las responsabilidades del sistema educativo se han multiplicado como resultado de los cambios en el mundo del trabajo. Hay ciertas ocupaciones que demandan un nivel de escolarización cada vez mayor, con lo cual aumenta la distancia entre los que tienen baja y alta educación. Un número creciente de actividades requiere que las personas sepan leer y entender información técnica y lo mismo ocurre con la exigencia de estar alfabetizado en informática. También, niños y jóvenes necesitan ahora formarse para trayectorias laborales futuras inestables, con probable rotación, no sólo entre puestos, sino, incluso, respecto del tipo de ocupación y del sector de la economía (Schwartzman y Cox, 2010).

Mejorar la calidad de la enseñanza y enseñar mejor siguen siendo uno de los principales objetivos de la educación. Otro, tan importante como los anteriores, es conseguir que esa calidad de enseñanza llegue a todos los estudiantes, es decir, que haya una mayor equidad educativa. Pero estos objetivos y funciones que debe desarrollar el sistema educativo generan múltiples dilemas y contradicciones.

Las formas tradicionales de enseñar ya no sirven porque la sociedad y los estudiantes han cambiado. Se han ampliado los lugares para aprender, los sistemas para acceder a la información, las posibilidades de intercambio y de comunicación y los alumnos escolarizados; pero los objetivos educativos, la forma de organizar la enseñanza y las condiciones de los profesores se mantienen prácticamente inalterables.

[50]

Una de las problemáticas principales con que se enfrentan las políticas educativas en la actualidad es cómo mejorar el desempeño de los docentes. Según Namó de Mello (2005), los docentes son parte del problema en virtud de su falta de preparación, del corporativismo, del acomodarse a una carrera que expulsa a los mejores. Pero deben ser parte de la solución porque sin la participación, el compromiso y la dedicación de los profesores será imposible superar la desigualdad educativa. Es necesario poner a aprender a la fuerza laboral docente latinoamericana y a enseñar a alumnos que desafían a la pedagogía de la uniformidad. Es tan simple como eso, y muy difícil.

La profesionalización de los docentes se construye a partir de la confluencia de tres elementos: la existencia de condiciones laborales adecuadas; una formación de calidad; y una gestión y una evaluación que fortalezca la capacidad de los docentes en su práctica. Sin embargo, el contexto actual en la mayoría de los países latinoamericanos está marcado por :

- Un entorno profesional que presenta dificultades a la hora de retener a los buenos maestros y profesores en la docencia. Son escasos los estímulos para que la profesión docente sea la primera opción de carrera. A esto se agregan condiciones de trabajo inadecuadas y serios problemas en la estructura de remuneración e incentivos.

- Muchos maestros y profesores están muy mal preparados y además el cuerpo docente necesita un perfeccionamiento mediante un esfuerzo masivo de formación en servicio.
- La gestión institucional y la evaluación de los docentes no han actuado por lo general como mecanismos básicos de mejora de los sistemas educacionales.

Pese a estos patrones comunes, todo análisis sobre la situación de los docentes a nivel latinoamericano debe tener en cuenta las variaciones significativas existentes entre los diferentes países de la región. Así, con extrema precaución, formulamos dos preguntas principales: ¿cuáles son las políticas educativas que promueven condiciones laborales adecuadas, una formación inicial de calidad, instancias de desarrollo profesional y una gestión y evaluación que fortalezca a los docentes en su tarea de enseñanza?; y ¿cómo lograr que esas políticas se formulen y se mantengan en el tiempo?

[51]

Las políticas de formación docente y su efectividad

En el origen de los sistemas educativos modernos se registró un gran debate acerca de la necesidad y la pertinencia de la formación especializada de los docentes y la exigencia de los títulos para el ejercicio de la actividad. Los “empíricos” reivindicaban el conocimiento práctico que se adquiría a través de la experiencia, mientras que los que tenían una formación formal (en el exterior o en las incipientes instituciones formadoras de docentes) reivindicaban una especie de monopolio ocupacional en beneficio de quienes poseían títulos otorgados por instituciones formadoras de docentes.

La pertenencia institucional de los modelos de formación ha dado lugar a un apasionado debate. Para algunos, la formación inicial de los maestros y profesores debe situarse en las universidades mientras que para otros debe tener el carácter de educación superior no universitaria y localizarse en institutos de formación docente.

La educación de los maestros de educación básica, desde sus orígenes, se vinculó académicamente a las unidades técnicas de las Secretarías-Ministerios de Educación, lo mismo que todas las

escuelas primarias públicas en cada país. Esta dependencia, de ambas, permitía una mejor articulación entre el currículo de formación desarrollado en las Escuelas Normales y el currículo desarrollado en las escuelas de primaria. Cuando, en la mayoría de los países, la formación docente pasa a depender de las universidades, se rompe el vínculo tradicional con las escuelas. Las universidades son normalmente autónomas respecto de las políticas de los Ministerios o Secretarías de Educación.

[52]

Existen argumentos a favor y en contra de situar la formación docente inicial en la universidad. Por un lado, muchos especialistas señalan ventajas, ya que se brinda la oportunidad a los futuros docentes de formarse en ámbitos de excelencia académica, con buenos profesores que realizan docencia, investigación y extensión. La formación universitaria permite romper el isomorfismo con una propuesta muy distinta de la de nivel primario o medio. Por otro lado, algunas experiencias de formación docente en universidades han sido muy criticadas por dos razones fundamentales: quienes imparten clase a los futuros docentes tienen, a menudo, más bajo nivel académico que los que se desempeñan en las licenciaturas y además, en muchos casos, la formación es muy teórica en detrimento de la reflexión sobre la práctica.

Aun cuando la inclusión de la formación docente en las universidades se realice con éxito, sigue sin poder afirmarse que estar dentro de las universidades redundará por definición en la formación de mejores docentes. Hay quienes afirman que el nivel universitario de la formación de maestros puede representar una elevación formal de calificación, pero lo que elevará la calidad de la enseñanza y reforzará las competencias profesionales en la sala de clase, es la articulación teoría-práctica, lo cual requiere reducir la distancia entre los ámbitos de formación de docentes y las escuelas. En este sentido hay autores que sostienen que la conexión entre las escuelas y la formación mejora cuando ésta se convierte en un centro de innovación pedagógica.

Para algunos investigadores y sobre todo para los propios protagonistas, que son los futuros docentes, resulta insufrible la contradicción entre el modelo de enseñanza ideal y el desempeño real en clase. ¿Cómo lograr que los programas de formación inicial no queden en

mera retórica e incidan efectivamente en lo que ocurre en el aula y lo que aprenden los estudiantes de los centros educativos?

Opciones para las políticas docentes

Parecería que el contexto social en el que se ejerce la docencia es central para el buen desempeño del profesor. El desánimo que embarga a muchos docentes tendría sus raíces más en factores contextuales que en las situaciones concretas del aula, aunque ellas sean difíciles. Por esa razón se necesita contar con condiciones laborales adecuadas e impulsar una cultura profesional que permita mayores niveles de satisfacción en maestros, profesores y en los estudiantes. Una de las tareas esenciales del momento actual en América Latina es encontrar la manera de mejorar las perspectivas de carrera de los docentes y modificar el imaginario colectivo referido a esta profesión. La superación de esta situación pasa, conjuntamente, por devolver la confianza en sí mismos a maestros y profesores; pero también, por mejorar las condiciones de trabajo y por exigir que los docentes se responsabilicen por sus resultados. Se debería convertir la formación docente en una carrera atractiva para jóvenes con buenos resultados educativos en la educación media aumentando el nivel académico exigido.

La revisión reciente de la literatura (Vaillant y Marcelo, 2012) y el intercambio que hemos mantenido con numerosos colegas a lo largo y ancho de América Latina, parecen confirmar que, para que la formación docente no quede en mera retórica e incida efectivamente en lo que los docentes hacen en el aula y en lo que aprenden los estudiantes de los centros educativos, habría que impulsar una serie de políticas, entre las cuales: el acuerdo respecto de los criterios básicos a cumplir durante la etapa de formación; la determinación de requisitos para la titulación; el monitoreo de las instituciones de formación docente; los mecanismos de reclutamiento; la selección de formadores y los programas de inserción en la docencia.

Las políticas deberían sustentarse en acuerdos sobre criterios profesionales que constituyan marcos para una buena enseñanza y que sean el requisito básico para una formación y un desempeño

laboral de calidad. Los países deberían contar con referenciales que establezcan en forma observable lo que los docentes deben saber y ser capaces de hacer en el ejercicio de su profesión. Este marco de actuación tomaría en cuenta lo que dice la investigación y los propios docentes acerca de los conocimientos, las capacidades y las competencias que ellos deben tener. Los criterios profesionales también refieren a las responsabilidades de los docentes respecto de la formación integral y los logros de aprendizaje de sus estudiantes, así como de su propio desarrollo profesional. Estos criterios identifican las características esenciales de una buena enseñanza, dejando espacio a distintas maneras de ejercerla.

[54]

Una segunda categoría de políticas que podría contribuir al mejoramiento en el desempeño docente refiere a la determinación de requisitos para la certificación profesional de los programas de formación inicial del profesorado. Durante ese periodo, los docentes están en la fase inicial de su preparación y se consideran “candidatos”. Habría que establecer cuáles son los requisitos para que esos candidatos desempeñen parcialmente las funciones que corresponden a los docentes plenamente cualificados en un ambiente de trabajo real (un centro educativo) durante un periodo de tiempo considerable. Al finalizar esta etapa de práctica docente y tras superar una serie de criterios de evaluación, los maestros y profesores podrían recibir su título docente.

El monitoreo de las instituciones de formación docente constituye otra de las políticas clave. Se debería contar con bases de datos actualizadas que incluyan, por ejemplo, el rendimiento por cohortes de los estudiantes. Se requiere mejorar la producción de investigaciones dando prioridad a los estudios que evalúen la formación que realizan las instituciones. El monitoreo de las instituciones de formación debería permitir que éstas, de manera prospectiva, identifiquen las posibles demandas en educación.

Para mejorar el desempeño de los docentes, es necesario también pensar en políticas relacionadas con los mecanismos de reclutamiento para diversificar el ingreso de aspirantes a la profesión docente y revertir la tendencia que sólo haya postulantes de bajo nivel cultural e ingresos y en su mayoría mujeres. Habría que lograr que la elección de la profesión docente sea la primera opción de carrera y prestar

particular consideración al perfil socio-demográfico de maestros y profesores y a la mejora de las condiciones de trabajo y de la estructura de remuneración e incentivos.

La selección de formadores constituye también una política a impulsar. Los formadores de futuros docentes deben responder eficazmente a los requerimientos actuales de la formación docente para lo cual habría que generar condiciones para que ellos mismos revisen sus marcos conceptuales y sus prácticas. En algunos casos se deberá pensar en mecanismos que permitan que los formadores que tengan mejor disposición para adoptar las nuevas visiones reemplacen a aquellos que no las tienen.

Los programas de inserción a la docencia constituyen una de las opciones de política más interesantes para asegurar un buen desempeño. La forma cómo se aborde el periodo de inserción tiene una importancia trascendental en “el proceso de convertirse en docente”. Además, este tema podría ser una puerta de entrada para que las autoridades, los hacedores de políticas, los investigadores piensen el tema articuladamente con otros asuntos como el referido a la carrera y el desarrollo profesional, a la evaluación y a las remuneraciones.

[55]

Ingredientes de una buena receta

Las políticas educativas dependen de realidades muy diferentes en función de su historia previa, tradiciones, posibilidades económicas y prioridades en educación. Cada país debe encontrar las políticas adecuadas según sus propias circunstancias. Las recetas no existen aunque sí es posible inventariar cuáles son los ingredientes de una “buena receta”. Es así que en este artículo hemos pretendido identificar una serie de factores que –a pesar de la heterogeneidad de contextos– actúan positivamente en la mejora de las políticas de formación docente.

Si algo sabemos hoy es que los docentes importan para influir en el aprendizaje de los estudiantes y para mejorar la calidad de la educación. Importan en definitiva como un recurso necesario e imprescindible para la sociedad de la información y del conocimiento. Y puesto que los docentes son un factor clave, necesitamos buenas

políticas para que la formación inicial y continua cumpla con los estándares profesionales de calidad que aseguren el compromiso que toda sociedad debe asumir: el derecho de niños y jóvenes de aprender.

Referencias bibliográficas

Berman, P. y McLaughlin, M. (1980), "Factors affecting the Process of Change", en M. Milstein (dir.), *Schools, Conflict and Change*, New York, Columbia University, Teachers College Press.

Fullan, M. (2002), El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje, *Profesorado, revista de curriculum y formación del profesorado*, 6 (1–2). <http://www.ugr.es/~recfprof/rev61ART1.pdf>

[56]

Hargreaves, A. (1996), *Profesorado, cultura y postmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado*, Madrid, Morata.

Miller, G., Sidney, M. (eds.) (2007), *Handbook of Public Policy Analysis: Theory, Politics, and Methods*, Lincoln, United States, CRC Press.

Namo de Mello, G., "Profesores para la igualdad educacional en América latina. Calidad y nadie de menos", en *Revista PREALC N° 1: Protagonismo docente en el cambio educativo*, Santiago de Chile, julio 2005, OREALC-UNESCO.

Schwartzman, S.; Cox, C. (ed.) (2010), *Políticas educativas y cohesión social en América Latina*, UQBAR Editores, Santiago de Chile.

Vaillant, D. (2012), "Formación inicial del profesor para las escuelas del mañana". *Diálogo Educativo*, v. 12, n. 35, pp. 167-183, 2012. El artículo está disponible en: <http://www2.pucpr.br/reol/index.php/dialogo?dd1=5587&dd99=view>

— (2010), "Iniciativas mundiales para mejorar la formación de profesores", en *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 91, pp. 543-561, Brasilia. El artículo está disponible en: <http://>

www.denisevaillant.com/PDFS/ARTICULOS/2010/RevEstudios-Ped2010.pdf

- (2010), “Capacidades docentes para la educación del mañana”, en *Pensamiento Iberoamericano*, v. 7, pp. 113-128. El artículo se encuentra disponible en: <http://www.pensamientoiberoamericano.org/sumarios/7/presente-y-futuro-de-la-educacion-iberoamericana/>
- (2005), *Formación de docentes en América Latina. Re-inventando el modelo tradicional*, Barcelona, Octaedro.
- Vaillant, D. y Marcelo García, C. (2012), *Ensinando a Ensinar. As quatro etapas de uma aprendizagem*, Curitiba, Editora da Universidades Tecnológica Federal do Paraná.

FORMACIÓN DE DOCENTES PARA LA DIVERSIDAD

Sylvia Irene Schmelkes del Valle

Introducción

En América Latina la educación para la diversidad es un gran pendiente. Me refiero a la educación intercultural, entendida como la educación que contribuye a la construcción de una sociedad intercultural en la que las relaciones entre los miembros de las diferentes culturas ocurran desde planos de igualdad, se basen en el respeto, y resulten mutuamente enriquecedoras. La característica intercultural de la educación debe también ofrecer formar personas convencidas de la necesidad de combatir las asimetrías por el hecho de pertenecer a grupos culturales minoritarios o minorizados, así como comprometidas con el combate a todo tipo de discriminación.

En este escrito me refiero a la educación para atender y valorar la diversidad cultural, es decir, a la educación intercultural. No obstante, la educación intercultural comparte principios con los de la atención y valoración de otras diversidades, además de la cultural, por lo que constituye, de hecho, una educación inclusiva.

Los pendientes

Entre los principales pendientes que tiene nuestra región respecto de la educación intercultural se encuentra, de manera especialmente destacada, el que no hemos formado para la atención educativa a la diversidad cultural a los docentes que trabajan con niños y jóvenes indígenas. En general, cuando nos referimos a la formación de docentes para la interculturalidad, nos referimos fundamentalmente a los maestros que atienden a niños indígenas. Casi nunca pensamos en la formación de docentes que atienden a niños en situaciones multiculturales, y prácticamente nunca nos preguntamos cómo formar en educación intercultural a todos los docentes. En consecuencia, tampoco hemos formado a los docentes para atender situaciones multiculturales, cada vez más comunes en nuestros países, sobre todo, aunque no sólo, en zonas urbanas. Y mucho

menos hemos preparado a los docentes en general para educar en interculturalidad a toda la población.

Formación docente y diversidad cultural, algunos principios

Los docentes formados para la atención y la valoración de la diversidad cultural requieren lograr cambios de perspectiva (rupturas epistemológicas) que generen en ellos actitudes distintas. Entre las más importantes se encuentran las siguientes:

[60]

- Los docentes deben llegar a reconocer la existencia de una diversidad de culturas en cualquier sociedad, y deben llegar a reconocer también el valor de cada una de ellas.
- La diversidad cultural ha de llegar a ser reconocida por los docentes como una riqueza que representa una ventaja pedagógica, y no como hasta ahora un problema a resolver. La diversidad debe ser asumida como un derecho, y debe reconocerse en ella un valioso recurso.
- Es importante que reconozcan a quienes pertenecen a otras culturas como diferentes, pero también que los docentes se reconozcan ellos mismos como culturalmente diferentes. No son sólo los otros, los minoritarios o minorizados, los que son "culturalmente diferentes". También el docente lo es. Llegar a caer en la cuenta de esta realidad significa encontrar características comunes con aquellos que tradicionalmente se han considerado "extraños".
- Es necesario que los maestros logren desterrar conscientemente la noción de *déficit*. La noción prevaleciente en nuestras sociedades, y consecuentemente en nuestras escuelas, es que la población indígena –y la culturalmente minoritaria o minorizada en general–, tiene serias deficiencias que es necesario subsanar. El docente se ve a sí mismo como aquél que puede darle a los "diferentes" lo que no tienen, es decir, aquello que les falta para parecerse a los miembros de la cultura dominante. Esta noción, prevaleciente en nuestras aulas, conduce a "patologizar" la diferencia (Bishop, 2010).

En lugar de esta noción de déficit, los maestros deben llegar a entender la diferencia. No es que a los indígenas “les falte”, sino que son diferentes. El corolario de esta premisa, y de lo que los docentes deben apropiarse en profundidad, es que los diferentes pueden (y deben) crecer desde lo que son, sin la necesidad de parecerse a nadie.

- Se requiere que los docentes conozcan la historia de la relación entre los miembros de las diferentes culturas de nuestros países, y que comprendan estas relaciones como conflictivas (Dietz, 2003). Este conflicto se debe reconocer a fin de poder trabajar con él dentro del aula: es necesario desmontar el racismo de los dominantes, y trabajar serenamente el resentimiento de los dominados. Este conflicto histórico y actual se refleja en las aulas y no debe soslayarse. Los maestros, en cambio, tienen que aprender a aprovecharlo, a manejarlo de manera que se asegure que el conflicto no se traduzca en violencia. Reconocer el conflicto implica objetivarlo, trabajarlo de forma que haya posibilidades de mutuo enriquecimiento y, en la medida de lo posible y como consecuencia de esto último, superarlo.
- Decíamos que la educación intercultural forma parte de la educación inclusiva. En su plena acepción, la educación inclusiva supone la atención y la valoración de la diversidad –de las diversidades, podríamos decir– (UNESCO, 2008). Sin embargo, hemos encontrado que en nombre de la educación inclusiva se llevan a cabo acciones en el aula muy claramente conducentes a la equidad y a la no discriminación –sin duda ya un paso muy importante–. Sin embargo, las más de las veces, los docentes no han llegado a reconocer la diferencia y mucho menos a aprovecharla como un recurso y una ventaja pedagógica.

Cuando se atiende la diversidad, cada uno de los alumnos se siente a gusto en la escuela. Atender la diversidad supone que los alumnos sienten que están aprendiendo cosas útiles. Además, el clima de la escuela y del aula debe darle la certeza de que en ese espacio es acogido, bien recibido. Cada uno de los alumnos debe experimentar que se le respeta, y así aprenderá a respetar. Y debe

sentir la seguridad de poderse expresar libremente, de que como consecuencia nunca será ni discriminado ni segregado. La educación para la atención y la valoración de la diversidad supone el aprendizaje para construir un clima en el aula y en la escuela donde cada uno de los niños se sienta acogido, respetado, seguro. Para ello, los docentes deben aprender a regular la convivencia entre los diferentes.

El derecho a una educación de calidad

El propósito de la atención a la diversidad es hacer realidad el derecho a una educación de calidad para todos. Un componente esencial de la educación de calidad tiene que ver con la relevancia de los aprendizajes. No cuestionamos el hecho de que hay aprendizajes relevantes para todos, incluso a nivel universal. Sin embargo, también es esencial reconocer que hay aprendizajes que lo serán sólo para ciertos grupos o sectores.

[62]

Uno de estos aprendizajes específicos de ciertos grupos es el dominio de la lengua propia cuando ésta es diferente de la lengua dominante en el país o región. En estos casos, el propósito de la educación debe ser el bilingüismo coordinado —el dominio de las cuatro operaciones de la lengua (hablar, escuchar, leer, escribir) en la lengua propia y en la lengua dominante—. Esto supone formar a los docentes que atienden a niños cuya lengua materna no es la dominante en el manejo oral y escrito de esta lengua. El dominio de la lengua propia se convierte en el mejor vehículo para conocer y expresar la propia cultura. En estos contextos, la metodología que ha probado tener los mejores resultados, especialmente en condiciones de diglosia, es la de doble inmersión, donde los niños llevan los contenidos escolares la mitad del día en una lengua, con un maestro y en un salón especial, y la otra mitad en la otra lengua, con otro maestro y en otro salón.

Cuando los contextos son multiculturales, los docentes tienen que estar formados no en el dominio de las lenguas representadas —sería imposible—, pero sí en la posibilidad de favorecer el trabajo en la lengua propia por grupos lingüísticos y el uso de la misma como vehículo de comunicación. El maestro debe estar formado en metodologías de apreciación de la diversidad lingüística. Utilizando la

diversidad, en este caso la lingüística, como un recurso, así como el hecho de que la lengua es el mejor vehículo para conocer y expresar la cultura, el docente debe poder propiciar el mutuo aprendizaje entre los diferentes representados en las aulas multiculturales.

Los docentes deben arribar a la convicción de que la educación de calidad es intercultural. En efecto, muchas de las premisas centrales de la pedagogía moderna, relacionada con la calidad de los resultados de aprendizaje, son premisas centrales también de la educación intercultural. Veamos algunas:

- Para la educación intercultural, un principio esencial es partir siempre de lo que el alumno trae consigo. El alumno es portador de su propia cultura, y esta es una forma de asegurar que la cultura entra al aula, y con ello se da lugar al diálogo intercultural. La pedagogía moderna propone que el alumno es el agente principal de su propio aprendizaje. Parte de lo que el alumno ya trae consigo: lo que sabe, lo que valora, lo que hipotetiza.
- La educación intercultural supone que los maestros tienen en alta estima a sus alumnos y están convencidos de que pueden crecer desde lo que son y desde ahí aprender muchas cosas. La buena pedagogía, por su parte, sostiene que hay mejores aprendizajes cuando los docentes tienen y comunican altas expectativas respecto del potencial de aprendizaje de todos y todas. Los docentes convencidos de que todos pueden aprender, y de que cada uno puede hacerlo, transmiten esta convicción y logran que los alumnos efectivamente aprendan.
- La educación intercultural descansa, en gran medida, en el interaprendizaje (Sartorello, 2013). Considera que cada alumno, al interactuar con otros, enseña y aprende a la vez. Entre más diversos son los otros con los que interactúa, más rico será el aprendizaje. Cuando los grupos son culturalmente muy homogéneos, la diversidad cultural se provoca, introduciéndola por la vía de las lecturas, las simulaciones, y otros recursos didácticos. La pedagogía moderna, por su parte, recomienda diversificar la forma como el maestro organiza el trabajo en aula. En ocasiones es necesario que recurra al trabajo con

el grupo como un todo. En otras, será conveniente que los alumnos trabajen individualmente. Pero, sin duda, un hallazgo de los últimos tiempos se refiere al valor del aprendizaje colaborativo: en grupos homogéneos desde el punto de vista del aprendizaje logrado, pero sobre todo en grupos heterogéneos de todo tipo, incluyendo las características culturales.

- La referencia de la realidad cultural y geográfica inmediata es especialmente valorada por la educación intercultural. La cultura propia es considerada como el punto de partida y de llegada de los aprendizajes escolares. Entre el punto de partida y de llegada media el diálogo de saberes, el diálogo epistemológico. Volver a la realidad conocida a partir de lo aprendido conduce a poner a prueba y en juego la relevancia de los aprendizajes, y a propiciar su carácter intercultural. Para la buena pedagogía, por otra parte, las oportunidades de aplicar los conocimientos y las habilidades aprendidas a la comprensión de fenómenos y a la solución de problemas de la vida real se consideran fundamentales para afianzar los aprendizajes.
- La participación de la comunidad en la educación intercultural es fundamental. Sus aspiraciones educativas deben reflejarse en lo que ocurre en la escuela. Los miembros de la comunidad se convierten en recursos importantes para el aprendizaje. La realidad comunitaria misma es un insumo educativo básico. Cuando la familia y la comunidad participan en la escuela, los alumnos tienen la experiencia de que su realidad, incluyendo su realidad cultural, entra en el aula. Asimismo, el vínculo con familia y comunidad permite que los alumnos salgan a la realidad para constatar la utilidad de sus aprendizajes.
- Sabemos ahora que esto es cierto en todo contexto. En la medida en que la familia participa en la escuela, conoce lo que la escuela pretende lograr, y en la medida en que la escuela escucha a la familia y a la comunidad y conoce sus aspiraciones, se provocarán sinergias entre escuela, familia y comunidad que repercutirán en mejores y más relevantes aprendizajes.

Los anteriores son sólo algunos ejemplos de por qué decimos que la educación de calidad es intercultural. Un maestro formado en la pedagogía moderna, la que se ha constatado que conduce a mejores aprendizajes, de hecho será por eso mismo un maestro intercultural.

Los docentes indígenas

Generalmente, los docentes que atienden a niños indígenas en sus comunidades son ellos mismos indígenas. En nuestros países, estos docentes han sido formados con muchas deficiencias, tanto en el dominio de las materias que tienen que enseñar, como en sus didácticas específicas y en el conocimiento pedagógico en general. Se ha dado muy poca atención a la formación en su lengua propia, sobre todo a la escritura de la misma, así como al conocimiento de su propia cultura. Tampoco se les ha formado en educación intercultural.

Un ejemplo de esta formación deficiente de los profesores indígenas que atienden a niños indígenas es el caso de México. En nuestro país, los maestros indígenas se siguen reclutando a partir del bachillerato (grado 12). Esto se explica porque, cuando se creó la Dirección General de Educación Indígena como dependencia *ad hoc* de la Secretaría de Educación Pública a fin de poder ofrecer educación bilingüe y, en ese entonces “bicultural” a los indígenas, no había maestros que hablaran la lengua indígena. Al principio se les contrató con educación secundaria (grado 9). Algunos años después, se elevó este requisito a bachillerato (grado 12). Sin embargo, desde que esto ocurrió, había ya suficientes egresados indígenas de bachillerato como para justificar su formación inicial como docentes. Como fruto del arraigado racismo de la sociedad mexicana, reflejado en políticas educativas como lo anterior, esta medida no se tomó. A cambio, se solicitó a los bachilleres contratados que cursaran su licenciatura de manera “semiabierta” en la Universidad Pedagógica Nacional. Esta formación ha resultado de muy baja calidad, muy distante de sus necesidades, y nada ocupada en la enseñanza de la lengua y de la cultura propias.

En el año 2010 se inició un programa experimental de formación como licenciados en educación para docentes indígenas en ejercicio en el estado de Guerrero, en el que el 80% no contaban con

grado de licenciatura. Conociendo la heterogeneidad en formación y experiencia de estos docentes, se decidió aplicar una prueba que permitiera trazar trayectorias de formación personales, pues el programa, diseñado por módulos, lo permitía. Los resultados de los docentes indígenas en ejercicio en esta prueba son elocuentes respecto de su deficiente formación, como puede apreciarse en el siguiente cuadro.

CUADRO 1. Resultados de los docentes indígenas en ejercicio de Guerrero en la prueba de conocimientos y habilidades docentes para trazar trayectorias personales de formación.

MÓDULOS EVALUADOS (12 ÍTEMES POR MÓDULO)	RESPUESTAS CORRECTAS (%)
Competencias comunicativas	51
Pensamiento crítico y creativo	52
Aprendizaje autónomo	27
Cultura y desarrollo del niño	49
Enseñanza de la lengua indígena como primera lengua	49
Enseñanza del español como segunda lengua	43
Planeación y evaluación por competencias	41
Estrategias y recursos didácticos e innovación	55
Análisis y respuesta a las condiciones sociales del entorno	60
Ciencias sociales	48
Matemáticas I	45
Matemáticas II	35
Expresión y apreciación artística	43
Ciencias naturales	42

Fuente: INIDE, Programa de Interculturalidad y Estudios Indígenas, Universidad Iberoamericana, 2010. Proyecto Experimental de Formación en Licenciatura en Educación Intercultural Bilingüe para Maestros Indígenas en Servicio en el estado de Guerrero.

Como puede observarse, los docentes en promedio no logran aprobar prácticamente ninguno de los módulos –con la excepción, y apenas, del análisis y respuesta a las condiciones sociales del entorno–. No dominan las materias que deben enseñar (matemáticas, ciencias sociales, ciencias naturales), conocen poco cómo enseñar la lengua indígena y el español, y tienen escaso rendimiento en

las competencias básicas de un docente profesional, como planear, poderse comunicar, aprender autónomamente.

A continuación seleccionamos algunos de los ítems incluidos en la prueba que nos parecen indicativos, en sus resultados, de la deficiente formación relativa a la orientación intercultural de su educación:

CUADRO 2. Resultados de los docentes indígenas en ejercicio de Guerrero en la prueba de conocimientos y habilidades docentes para trazar trayectorias personales de formación.

ÍTEMS SELECTOS	RESPUESTAS CORRECTAS (%)
Cómo investigar las prácticas de crianza en la comunidad.	28
Importancia de la comunicación oral en la lengua materna en el aula.	36
Importancia de que el maestro conozca sobre la vida en la comunidad al enseñar la lengua indígena como segunda lengua.	24
Importancia del enfoque intercultural para la enseñanza del español como segunda lengua.	33
La educación intercultural vs. las prácticas homogeneizantes.	33
Oportunidades brindadas por la consulta a miembros de la comunidad para la enseñanza de las Ciencias sociales.	22
Diferencia entre el sistema decimal y el sistema numérico indígena.	32
Aspectos a considerar al diseñar un proyecto ambiental en un contexto multicultural.	34

Fuente: INIDE, Programa de Interculturalidad y Estudios Indígenas, Universidad Iberoamericana, 2010. Proyecto Experimental de Formación en Licenciatura en Educación Intercultural Bilingüe para Maestros Indígenas en Servicio en el estado de Guerrero.

Podrá ver el lector que en aspectos verdaderamente elementales, y a la vez esenciales para la educación intercultural bilingüe, un porcentaje muy bajo de maestros responde correctamente.

Lo anterior nos indica la urgencia de formar a los maestros indígenas que atienden a niños y jóvenes indígenas: en el dominio de las materias que deben enseñar; en su propia lengua; respecto de su cultura; en las didácticas de la enseñanza de las lenguas como primera lengua y como segunda lengua; en las competencias básicas de ser docente; en el acercamiento a la comunidad, y evidentemente en el enfoque intercultural. Con ellos también aparece como necesario provocar las rupturas epistemológicas a las que hemos hecho referencia, a fin de que asuman los principios básicos de la educación para la diversidad. Habrá que hacer lo anterior con un alto nivel de calidad. En el caso de México, hay que establecer instancias de alta calidad, en normales y universidades, para formar a los nuevos, inicialmente, como docentes. Pero estos datos nos hablan de la urgencia de comenzar a trabajar formativamente con los maestros que están en ejercicio.

[68]

Las realidades multiculturales

La situación multicultural es cada vez más común en las zonas urbanas y de alta migración en nuestros países, incluso en los que no tienen población indígena originaria numerosa como es el caso de Argentina, debido fundamentalmente a la migración desde Bolivia. Debido a la pobreza rural, la migración de los indígenas a las zonas urbanas se ha acentuado en las últimas décadas. Aquí rara vez hay mecanismos dispuestos para trabajar con los niños indígenas desde su diferencia. Suele suceder que estos niños logran asimilarse a la cultura de la escuela –y eso depende en gran parte de cuánto dominan la lengua nacional–, o son discriminados, tienen bajos rendimientos académicos y terminan desertando. Esto obedece a una deficiente formación de los docentes regulares –que son quienes reciben a la migración indígena– en el enfoque intercultural en educación y en las rupturas a las que ya hemos hecho referencia. De hecho, las situaciones multiculturales son especialmente privilegiadas para educar en la diversidad cultural, pues no es necesario

introducirla de manera artificial: está ahí mismo. Estos espacios deben ser aprovechados para fortalecer la autoestima cultural de los indígenas, y para desmontar las actitudes racistas de los que pertenecen al grupo dominante.

La interculturalidad para todos

El mayor reto, sin embargo, es formar a todos los docentes en atención y valoración de la diversidad. Hacerlo resulta indispensable para combatir el racismo que impera en nuestras sociedades. Dicho racismo podría combatirse, al menos en parte, si los docentes trabajaran con todos los alumnos del sistema educativo el conocimiento de la diversidad, su valoración y respeto, y las oportunidades de vivir experiencias de enriquecimiento personal a través del contacto directo o vicario con los otros diferentes.

La formación de docentes para la interculturalidad es una necesidad aceptada ya en muchos países, no solamente en los de nuestra región. El estudio TALIS, realizado por la OCDE, reconoce esta necesidad universal, resultante de la presencia de poblaciones minoritarias tanto originarias en muchos países como migrantes en casi todos. Llevado a cabo en 23 países miembros, este estudio encontró que la mayoría de los maestros no se sienten bien preparados para el manejo de la diversidad en sus aulas. En muchos países ni siquiera hay conciencia de la necesidad de estarlo. Ello indica con claridad la urgencia de trabajar en la formación inicial y en servicio de todos los actuales y futuros docentes en educación intercultural, a fin de ir creando las condiciones para una relación entre los miembros de diferentes culturas que, sin desconocer el conflicto, puedan irse dando desde planos de igualdad, respeten la alteridad y resulten enriquecidos.

Los indígenas y la calidad de la educación

Siglos de dominio, la conformación de imaginarios sociales que siguen considerando a los indígenas como inferiores, el consecuente racismo de nuestras políticas públicas y de la operación de nuestras instituciones, así como la prevalencia, aun en nuestros días, de un modelo educativo asimilacionista y homogeneizante, explican por

qué en nuestros países son los indígenas los que menos asisten a la escuela, permanecen menos en ella, transitan menos a otros niveles educativos, y aprenden menos. Lo que aprenden en la escuela, además, les es menos útil en su vida. Un estudio reciente de CEPAL y UNICEF (2012) muestra que en la región la población indígena menor de 18 años con privación severa en educación representa el 6.3%, mientras que en la población no indígena el porcentaje correspondiente es de 1.9%. El porcentaje de indígenas con privación moderada en educación es de 12.5%, mientras que entre la población no indígena la proporción correspondiente es de 10.4%. En algunos de nuestros países, la brecha es bastante más pronunciada. La brecha en desempeño escolar entre indígenas y no indígenas en la región es, de acuerdo con el Banco Interamericano de Desarrollo, de 15%.

[70]

Los indígenas de nuestra región viven en condiciones de pobreza. En México el 89.7% de los indígenas viven por debajo de la línea de pobreza, y esta proporción ha disminuido poco en el tiempo. En Bolivia y Guatemala, la mitad de la población vive en condiciones de pobreza, pero tres cuartas partes de ésta corresponden a población indígena. En la región en general, la probabilidad de ser pobre si se es indígena es considerablemente más alta que si no se es (Hal y Patrinos, 2006). Respecto de todos los indicadores de desarrollo, los indígenas se encuentran en los últimos niveles. Por dar sólo un dato, en México el índice de desarrollo humano para la población no indígena es de .76, mientras que para la población indígena es de .67. Las condiciones para que se dé una educación de calidad con los pueblos indígenas no es favorable (PNUD, 2010). Pero, si a ello añadimos las políticas educativas discriminatorias, sistemas educativos segregados, y un trato desigual a los directivos y docentes que trabajan en escuelas para niños indígenas, no debe sorprendernos que los indígenas sean, como lo dice el informe SI-TEAL, los últimos en la fila en cuanto al logro educativo.

Educación intercultural y personal docente

Los maestros no son los culpables de la mala calidad de la educación indígena. Como hemos visto, ellos mismos son víctimas de la desigualdad en la calidad de su formación, así como de una larga

historia de decisiones de política que han mantenido a los indígenas en condiciones de pobreza y que hacen aún más difícil su trabajo. En el caso de los maestros regulares que atienden a niños indígenas, éstos, como hemos visto, no han sido atendidos en sus requerimientos para atender la diversidad.

De ahí que se requiera de una lucha tenaz y consistente contra la pobreza indígena que respete sus propias aspiraciones de desarrollo. Se necesitan asimismo políticas intersectoriales que atiendan los factores que afectan lo escolar, a fin de que la actividad educativa pueda tener mayores frutos.

Pero mientras no modifiquemos la calidad de la formación de los docentes que atienden a la población indígena, y mientras no eduquemos, mediante la educación intercultural para todos, contra el racismo que explica por qué los indígenas se encuentran en las precarias condiciones que hemos descrito, será difícil que su logro educativo mejore sustancialmente, y que su posición relativa frente a la población no indígena mejore.

[71]

Colofón

En lo anterior difícilmente puede avanzarse sin la activa participación de las organizaciones indígenas, que afortunadamente, en general, se han venido fortaleciendo en América Latina. También hay que reconocer que no se opera en el vacío. Abundan en la región importantes, innovaciones educativas a nivel micro, con extraordinarios resultados, que habría que tomar en cuenta para definir políticas educativas pertinentes para atender el rezago educativo de esta población y para ir saldando los pendientes de los gobiernos y las sociedades latinoamericanas respecto de la educación para atender y valorar la diversidad.

Referencias bibliográficas

Bishop, R. (2010), "Diversity and Educational Disparities: The Role of Teacher Education", en Centre for Educational Research and Innovation. *Educating Teachers for Diversity: Meeting the Challenge*, Paris, OECD.

CEPAL y UNICEF (2012), *Pobreza Infantil en Pueblos Indígenas y Afrodescendientes de América Latina*, Santiago de Chile, CEPAL, UNICEF.

Dietz, G. (2003), *Multiculturalismo, Interculturalidad y Educación: Una Aproximación Antropológica*, Granada, Universidad de Granada.

Hall, G. y H. Patrinos (2006), *Indigenous Peoples, Poverty and Human Development in Latin America*, Washington, The World Bank.

[72]

PNUD (2010), *Informe sobre el Desarrollo Humano de los Pueblos Indígenas en México: El reto de la desigualdad de oportunidades*, México, PNUD.

Sartorello, S., *Conflicto, colaboración y co-teorización en un proceso intercultural de diseño curricular en Chiapas*, tesis para obtener el grado de Doctor en Educación, México, Universidad Iberoamericana.

UNESCO (2008), *Defining an Inclusive Education Agenda: Reflections around the 48th Session of the International Conference on Education*, Ginebra, OIE- UNESCO.

CAMBIOS MACROPOLÍTICOS E INSTITUCIONALES, NUEVOS PARADIGMAS E IMPACTO EN EL TRABAJO DOCENTE

Gary L. Anderson

Las políticas económicas globales han redundado en una creciente inequidad social y surgen cada vez más pruebas de que las políticas sociales y educativas que reflejan la lógica de las políticas neoliberales también llevan a mayor desigualdad y segregación racial (Contreras Osorio, 2003; Wilkinson y Pickett, 2010). Los efectos de estos movimientos globales sobre la educación han llegado al mundo anglosajón, aunque han estado presentes durante más tiempo en América Latina (Rizvi y Lingard, 2010). Hoy encontramos cada vez más pruebas de lo que Levin (1998) llamó una epidemia global de políticas sociales y educativas que fluyen dentro de los contextos nacionales y entre ellos.

Este trabajo examinará primero un movimiento global de los objetivos de la escolarización y cómo los actores y las redes de las nuevas políticas están cambiando fundamentalmente la naturaleza de la educación pública en los Estados Unidos. Si bien el trabajo se focaliza esencialmente en el contexto norteamericano, los acontecimientos que describo tienen consecuencias importantes para América Latina, en donde numerosos países y municipalidades se están movilizándose en el sentido de una educación basada en resultados, en políticas que se rigen por los mercados y una ganancia financiera con afán de lucro para la educación pública (Alcántara, 2008). En algunos países, como Chile, estas tendencias están bastante adelantadas (Pinkney Pastrana, 2007).

Voy a concentrarme esencialmente en la manera en que estos cambios impactan en las escuelas y las aulas así como en el trabajo de los docentes. En los Estados Unidos estamos viendo aparecer lo que suele llamarse el desaprendizaje, la desprofesionalización o la proletarianización de la profesión docente, en la cual los docentes son considerados como técnicos que se limitan a poner en práctica políticas en las que no tienen ni arte ni parte. Esta tendencia es particularmente preocupante

para muchos países latinoamericanos donde la enseñanza profesionalizada de raigambre universitaria constituye un fenómeno relativamente nuevo. Lo que observamos en la vida profesional de los docentes en las aulas y en las escuelas son los efectos sociales, políticos y culturales de las políticas económicas neoliberales globales.

Política educativa: un fenómeno global

Las modificaciones económicas y de políticas que constituyen el centro de este trabajo se refieren a una transición desde un Estado de bienestar de tipo keynesiano posterior a la Segunda guerra mundial (de la década de 1940 a la de 1970) a un Estado competitivo o neoliberal (de la década de 1980 hasta nuestros días). Este desplazamiento ha redundado en un nuevo conjunto de políticas sociales y educativas que reflejan a su vez un desplazamiento hacia políticas y prácticas más corporativas e influidas por los mercados (Anderson, 2009; Cuban, 2004; Gewirtz, 2002). Incluso aquellos partidos políticos que tradicionalmente estaban a favor de las políticas del Estado de bienestar han empezado, desde principios de los años 90, a brindar su apoyo a las políticas neoliberales. Vemos ejemplos de este fenómeno en el nuevo laborismo bajo la dirección de Tony Blair, los “nuevos” demócratas capitaneados por Bill Clinton en los Estados Unidos, el peronismo de Carlos Menem en la Argentina y los partidos de la “concertación” bajo la dirección de Ricardo Lagos y Michelle Bachelet en Chile.

Si bien el Estado de bienestar social de los Estados Unidos fue más endeble que el de los países europeos, el que se instituyera después de la Segunda guerra mundial estuvo marcado por una política económica keynesiana, políticas pro-laborales y una legislación a favor de los derechos civiles. Harvey (2005) indica que: “Lo que todas estas formas de Estado tenían en común fue la aceptación de que el Estado debería concentrarse en el pleno empleo, el crecimiento económico y el bienestar de sus ciudadanos y que el poder del Estado debería desplegarse libremente, a la par de los mecanismos de mercado, cuando no, de ser necesario, interviniendo e incluso reemplazando a éstos para lograr estos objetivos” (p. 10).

El Estado neoliberal surgió a fines de los años 70 en la mayoría de los países y debilitó o reemplazó a los Estados del bienestar social que habían sido instaurados y habían estado vigentes durante tres décadas. El neoliberalismo propugna un nuevo papel del Estado en el que se lo desplaza de su rol de prestatario de servicios públicos a ser un líder, referí y contratista de múltiples prestatarios de origen estatal, privados sin fines de lucro o con fines de lucro. En el contexto norteamericano, este nuevo Estado neoliberal está compuestas por un nuevo conjunto de redes de políticas bipartidarias, por un lado, y emprendedores de políticas educativas por el otro (por ejemplo, los filántropos de riesgo, los grupos de reflexión, los que hacen cabildeo, etc.) que han obtenido cada vez más importancia durante el período posterior a los años 70, a menudo relegando a los actores tradicionales de estas políticas, como los sindicatos de docentes, las juntas educativas y las asociaciones profesionales.

[75]

Durante esta transición del Estado de bienestar al Estado neoliberal se ha venido estudiando cada vez con mayor intensidad la transnacionalización de las políticas educativas (Beech, 2006; Rizvi y Lindgard, 2010). En algunos casos, el proceso se parece menos a la utilización por libre albedrío de las políticas ajenas y más a una imposición del uso de esas políticas, ya que los organismos internacionales imponen esencialmente sus políticas en distintos lugares gracias a su poder de retención de fondos.

Si bien los contextos locales siguen siendo importantes en el análisis de políticas e incluso más en la implementación de las políticas, las políticas sociales y educativas ya no se pueden analizar únicamente dentro de los límites del Estado-nación. Ball (2008) se refiere a “un conjunto de políticas globales basado en un conjunto de tecnologías de políticas básicas y comunes” (p. 39). Estas tecnologías, según Ball, son el mercado, la gestión y la “prestacionalidad”¹, y juntas “operan para generar nuevos valores, nuevas relaciones y nuevas subjetividades en los lugares donde se ejerce la práctica –escuelas, hospitales, universidades, etc.” (p. 40).

¹ *N. del t.*: palabra creada para tratar de restituir “performativity”.

El Estado neoliberal y los objetivos cambiantes de la escolaridad

Uno de los ámbitos en los cuales el Estado neoliberal ha afectado la escolaridad se puede observar en una gran tendencia hacia la consideración de la escolaridad como una mera inversión económica que aumenta la productividad nacional y la movilidad social individual. Si bien éstos han sido siempre los objetivos de la escolaridad, sobre todo en los países en desarrollo, hay otros objetivos cuya importancia ha ido disminuyendo.

[76]

Labaree (1997) ha documentado un cambio contemporáneo en cómo los norteamericanos ven los objetivos de la escolaridad. La tabla uno, adaptada del trabajo realizado por Labaree, muestra cuatro objetivos tradicionales de las escuelas norteamericanas. A medida que el modelo económico neoliberal empezó a predominar, los objetivos humanitarios de las escuelas fueron mermando en importancia. Cada vez más se observa que los objetivos de los sistemas educativos del mundo entero pasan por cambios similares. La educación para una ciudadanía democrática ha sido eliminada o reemplazada por la enseñanza de formas autoritarias de patriotismo en numerosas escuelas. En muchos casos, especialmente cuando el país está en guerra, la enseñanza de las habilidades del debate público en temas de actualidad es considerado en muchas escuelas como riesgoso y controvertido (Westheimer, 2007). Si bien uno podría aducir que los objetivos humanitarios de la educación nunca predominaron, los objetivos económicos han pasado, sin lugar a dudas, a ocupar un lugar preponderante en la estela del crecimiento del neoliberalismo con su énfasis en el individuo como capital humano y su promoción de un Estado competitivo que ha intensificado la competencia entre individuos.

Tabla 1. Objetivos de la escolaridad

	Humanitarios	Económicos
Individuales	Satisfacción y logros personales.	Intereses propios del individuo.
Sociales	Ciudadanía democrática.	Eficiencia social (capital humano).

La eficiencia social como un objetivo de la escolaridad estaba basada en la teoría del capital humano, que propugna que la educación es más que un simple gasto; se trata de una inversión en capital humano con un retorno en mayor productividad. La teoría del capital humano continúa vinculando la escolaridad y el crecimiento económico, y postula que la economía neoliberal habrá de generar la necesidad de disponer de trabajadores más capacitados. Lo que aparece cada vez más claramente es que la promesa de un aumento de la demanda de trabajadores altamente capacitados en una sociedad de la era informática no se ha concretado, en gran medida a causa de la automatización y la tercerización. Según el economista James K. Galbraith (1998): “Lo que la economía existente necesita es una cantidad relativamente pequeña de talentos técnicos de primera línea junto con una pequeña cantidad de gerentes y financistas de alto nivel, ubicados por encima de una vasta subestructura de trabajadores nominalmente alfabetizados y políticamente apáticos” (pp. 34-35).

De manera que si los objetivos de eficiencia social tal vez no aumenten la productividad nacional, ni conduzcan a mejores empleos, han servido para hacer de la escuela el chivo expiatorio de los grandes males nacionales y un argumento para que los educadores pidan mayores inversiones en educación. En otras palabras, independientemente de quién se adueñe del discurso del capital humano, se ha usado en gran medida como un ritual de legitimación ya sea para apuntalar la financiación de la educación, ya sea para usar las escuelas de chivo expiatorio cuando la economía es disfuncional. Si bien la teoría del capital humano ha sido una herramienta útil, tanto para los liberales como los conservadores, algunos han propuesto reemplazarla con un discurso sobre los derechos humanos que pone énfasis en el ser humano como un fin en sí mismo y no como un medio para alcanzar una mayor productividad.

La versión individual del objetivo de eficiencia social de la escolaridad es lo que Labaree llamó *interés propio individual*, el cual, según aduce, ha pasado a ser la fuerza motivadora central de los norteamericanos. Pero el interés propio individual no puede hacer las veces de ideal nacional que inspire a los jóvenes y, si bien siempre ha constituido una fuerza para la sociedad norteamericana, ha

sido desdibujado por ideales más vastos de democracia y equidad. Muchos países latinoamericanos se han adaptado al interés propio individual de los padres de la clase media a través de subsidios gubernamentales a las escuelas privadas, dejando así a la escuela pública como la única opción de los pobres.

La pérdida del sentido del bien común ha redundado en una creciente disociación entre el bienestar de los hijos propios y el de los ajenos. Claro que puede ser natural que los padres se preocupen en primera instancia por el bienestar de sus propios hijos. Todos los padres quieren lo mejor para sus hijos. Pero lo que estamos observando, sin embargo, es un movimiento en el cual los padres no piden solamente que las escuelas brinden una educación de calidad a sus hijos, sino que exigen que las escuelas brinden a sus hijos más que lo que están recibiendo otros niños (McGrath y Kuriloff, 1999). Si bien los padres de las clases sociales superiores siempre han podido costearse una educación superior para sus hijos, a la clase media económicamente comprimida no le queda otra que luchar con sus pares y con la clase trabajadora para la obtención de privilegios para sus hijos.

[78]

El surgimiento de nuevas redes de política global

Esta transformación de los objetivos de la escolarización ha sido fuertemente fomentada por las nuevas redes de políticas globales que en numerosos países han reemplazado en gran medida a los actores de políticas tradicionales, que a su vez eran el resultado de movimientos sociales de base o de las organizaciones profesionales. Por ejemplo, en los Estados Unidos, los sindicatos de docentes y las asociaciones profesionales fueron en algún momento los más poderosos actores de políticas. Ya no es así. Las nuevas redes de políticas están generando nuevas formas de gobernabilidad, que fomentan la privatización, los modelos de negocios y los principios de mercado como la mejor forma de organizar los sistemas educativos públicos. Estos cambios de política generan cambios en todos los ámbitos institucionales, que se manifiestan en el plano organizativo en las aulas ya que la experiencia cotidiana de enseñar y aprender pasa por grandes cambios. Estos cambios comprenden

la forma en que se capacita a los docentes, la forma en que se los evalúa, el programa de estudios que tienen a su cargo y los niveles de autonomía profesional que tienen en el aula.

Como las políticas públicas están cada vez más propugnadas por los defensores de la privatización, los modelos de negocios y los principios de mercado, se forman globalmente nuevas redes de políticas que se focalizan en la educación (Gunter y Forrester, 2008; Scott, 2009). Utilizo el término “redes de políticas” para describir “las propiedades que caracterizan las relaciones entre un grupo particular de actores que se forma alrededor de un tema importante para la comunidad que formula las políticas” (Coleman y Skogstad, 1990, citado en Collyer, 2003, p. 14). Nosotros no suponemos que las redes de políticas tengan una visión global común de “conspiración”; sino que pueden tener diferencias matizadas o incluso funcionar transversalmente en algunos temas. Pero en su conjunto las constelaciones de redes de políticas podrán en última instancia terminar por promover ideas y programas generales similares (Scott, 2009).

En esta sección vamos a enumerar una serie de tendencias que están dando una nueva forma a la enseñanza y a la formación docente. Si bien se hace más foco en este caso en la situación norteamericana, esas tendencias son patentes, en mayor o menor medida, en el plano mundial. Esas tendencias son el resultado de nuevas redes políticas potentes y de los emprendedores de políticas que se han centrado en la reorganización de la enseñanza y del aprendizaje alrededor de una nueva serie de hipótesis y suposiciones (Gunter y Forrester, 2008). A continuación indicamos algunos de los emprendedores de políticas, un nuevo conjunto de hipótesis y nuevas disposiciones institucionales que están teniendo un efecto en la naturaleza de la enseñanza.

1) *Los filántropos de riesgo*, que promueven agresivamente un programa privado en la educación pública (Scott, 2009). Por ejemplo, Bill Gates promueve en la actualidad la evaluación de los docentes sobre la base de las notas obtenidas por sus alumnos. Eli Broad ha basado la capacitación de los administradores escolares en principios de negocios (Saltman, 2009).

2) *Programas alternativos de certificación de los docentes y los administrativos*. En Estados Unidos se trata de organizaciones sin

fines de lucro y con fines de lucro que capacitan a los docentes y administradores fuera de las universidades. En muchos casos, los distritos escolares y las franquicias de las escuelas *charter* están creando programas para capacitar a sus propios docentes y administradores (Scott & DiMartino 2009).

3) *El crecimiento y la difusión global de las Escuelas charter, de las Escuelas bajo contrato y de las Organizaciones educativas/de gestión de charter* (o sus equivalentes en otros contextos) que han sido desreguladas y a menudo no están sindicalizadas (Ball, 2009; Pini, 2004). En Inglaterra prevalecen cada vez más como academias, escuelas fiduciarias y escuelas “libres”; en España se trata de escuelas concertadas (Escardibul y Villarroya, 2009); en Bogotá, Colombia, los colegios de concesión (Barrera-Osorio, 2007); en la Argentina la provincia de San Luis ha instrumentado las escuelas *charter* (Feldfeber, Jaimovich, y Saforcada, 2004).

[80]

4) *Un sector de la educación que crece* y que promueve agresivamente los productos de la gestión de datos y de la evaluación, el *software* educativo, los servicios de tutoría, el diseño educativo y las empresas de gestión, el desarrollo profesional, las cámaras de vigilancia, las compañías de seguridad privadas, los detectores de metal, etc. Estos sectores han aprovechado las políticas federales para generar mercados escolares nicho en los intersticios de la política (Burch, 2009; Koyama, 2011).

5) *Un movimiento basado en la evidencia de aquello “que funciona”* y que promueve experimentos aleatorios y aporta la justificación intelectual de las pruebas universales, los programas guionados, los modelos de diseño escolar y el crecimiento de una cultura de la auditoría en las escuelas (Ball, 2001, Biesta, 2007)

6) *La asociación con organizaciones no públicas* que a veces fungen como organizaciones de gestión (Ball, 2007). Como resultado de ello, surge una “tercera opción” en la educación que combina elementos de los sectores público y privado, lo que Emmert y Crow (1988) llaman “organizaciones híbridas”.

El resultado de estas nuevas redes de políticas y formas de gobernabilidad en el plano institucional ha tenido su efecto en la forma en que pensamos en los docentes, la enseñanza y el aprendizaje. Aparecen nuevas formas de rendición de cuentas basadas en

resultados (en general las notas obtenidas por los alumnos) que han cambiado la forma en que los docentes piensan en lo que enseñan y cómo lo enseñan. Cada vez más los nuevos docentes ven la enseñanza como un trabajo temporario, por oposición a una carrera de largo plazo, y los sindicatos del sector público se encuentran a la defensiva. La formación docente se aleja de las universidades y cada vez más los nuevos docentes obtienen su formación *in situ*, cuando obtienen alguna formación. Hay un énfasis obsesivo en la enseñanza de habilidades académicas, que ha reemplazado el énfasis anterior en la educación física, la creatividad, el compromiso político, la educación para la salud y la inteligencia emocional. Cada vez más se desmoralizan los docentes debido a un sistema y a un medio que parece echarles la culpa de los problemas sociales sobre los cuales prácticamente no tienen ingerencia.

[81]

Hacia una “Cuarta vía”

En los años 80, en Estados Unidos, la “third way” (Tercera vía), que eran los “nuevos demócratas” asociados a Bill Clinton y la formación de la Conferencia de liderazgo democrático (DLC por sus siglas en inglés) abandonaron el Estado de bienestar por el así llamado Estado “habilitante” en el cual se reemplazaba el bienestar (“welfare”) por el “workfare” (programa de trabajo para desempleados) (Gilbert, 2002) el también llamado a veces “Shumpeterian workfare state” [Estado Shumpeteriano de generación de empleos]; se lo comparó por contraste con el “Keynesian welfare state” [Estado de bienestar social keynesiano], el cual fuera atacado durante la recesión económica de los años 70. En Gran Bretaña, se implementó el neoliberalismo bajo el gobierno de la señora Thatcher, seguido por una versión más híbrida, de tipo Tercera vía, comandada por el nuevo partido laborista de Tony Blair.

La versión norteamericana de la “Tercera vía” ha sido ampliamente promovida por la DLC y su comité de expertos asociados, el Progressive Policy Institute (PPI) [Instituto de políticas progresistas]. Un informe publicado por el Open Society Institute señala que el PPI busca (...) “lograr una nueva síntesis entre liberalismo y conservadurismo para el electorado de hoy.”

La visión del PPI suele combinar políticas liberales tradicionales (servicios de salud universales) con soluciones más orientadas al mercado sin olvidar la elección individual (escuelas *charter*, un papel acotado para los sindicatos), luego agrega a esta mezcla una fuerte dosis de moralidad que suelen invocar los conservadores (reforma del bienestar social, uniformes escolares), y una pizca de pensamiento sobre la sociedad civil (Americorps, policía comunitaria). Suele mantener a raya a los grupos liberales tradicionales tales como los sindicatos y “African Americans” [los afro-norteamericanos], sin dejar de cortejar activamente a los dirigentes empresariales y la clase media blanca (Kallick, 2002).

[82]

Si bien existen algunos comités de reflexión progresistas, en general se considera al PPI como la única competencia ideológica contra grupos de centro-derecha y mejor financiados tales como The Heritage Foundation (neoconservadores), el Instituto Cato (libertarios), o la “American Enterprise Foundation” (neoliberales). El partido Demócrata ha ido absorbiendo paulatinamente cada vez más elementos de la plataforma de la derecha para poder recuperar algunos de los demócratas de Reagan. Los expertos del Estado de bienestar señalan que este desplazamiento varía de un país a otro, encontrándose formas más tradicionales del Estado de bienestar social de una democracia social aún intactas en algunos países escandinavos, desarrollándose por otra parte sistemas híbridos en el resto de Europa continental y Gran Bretaña (Lewis y Surrender, 2004). En la versión peronista de Carlos Menem en la Argentina y en la de Ricardo Lagos y Michelle Bachelet del gobierno de concertación, en Chile, se pueden ver formas de “Tercera vía” similares a las mencionadas anteriormente en materia de políticas neoliberales.

Si bien el discurso de la tercera solución entre el Estado y el mercado ha ido ganando popularidad, abre un resquicio analítico importante que genera un *continuum* amplio entre Estado y mercado. El término “Tercera vía” suele atribuirse a Anthony Giddens (1994) en “Más allá de la izquierda y la derecha”, en donde señala que el “bienestar” debería volver a definirse como una parte política generativa dentro de la sociedad civil, que permite que la gente introduzca cambios en sus vidas en vez de alentar la pasividad.

El Estado de bienestar ha quedado a menudo descrito como un experimento social fallido que viene a trabar la libre expansión de un sector privado dinámico. Sin embargo, quiero señalar que la noción de ingeniería social introducida de arriba hacia abajo, un problema de la planificación centralizada que viene de la mano del Estado de bienestar, sigue vivita y coleando, aunque tal vez haya sido implementada de una manera más sofisticada. En ambos casos, aquellos que tienen poder, dentro y fuera del gobierno, parten del principio que son ellos quienes mejor saben lo que necesita el ciudadano medio. Las formas tradicionales del control burocrático se ven reemplazadas por formas más sofisticadas de control que comanda el sistema a distancia. Si bien este enfoque podría llegar a destrabar al sector privado, no destraba el tipo de participación democrática que podría dirigir al sector privado en aquellas direcciones que benefician a los ciudadanos en vez de beneficiar a un número limitado de accionistas.

El neoliberalismo más franco del gobierno de Reagan se ha mudado en neoliberalismo de la Tercera vía, con políticas caracterizadas por un pragmatismo ecléctico que comprende una mezcla de enfoques de arriba hacia abajo, como el control mayoral, y medidas de rendimiento, relaciones humanas y autonomías locales basadas en resultados, así como políticas electivas basadas en el mercado que colectivamente están impregnadas de tensiones. La figura 5 compara el Estado de bienestar social keynesiano y las reformas educativas correspondientes con las del Estado de competencia de la Tercera vía. Ambas a su vez se comparan con un tercer conjunto de reformas sociales y educativas, conocidas como la “Cuarta vía” (Hargreaves y Shirley, 2011) que señalan cómo sería un acuerdo “post-reforma”. Si nos inspiramos en una página dialéctica de Karl Marx, resulta que la inestabilidad del actual acuerdo de reforma de la escuela podría contener las contradicciones internas que podrían llevar a un nuevo desplazamiento, que representa un nuevo paradigma. Este nuevo paradigma, si bien se adueña de algunos de los aspectos más manejables del actual acuerdo de reforma, tiene el potencial de ir alejando un programa post-reforma del objetivo neoliberal de alcanzar un *continuum* y de retrotraernos hacia muchos de los ideales de la democracia social.

De la misma manera que la educación ha sido, con el transcurrir de los años, un elemento clave de la política norteamericana, desde 1983 se ha transformado en una batalla ideológica con visiones competitivas sobre la naturaleza del Estado, los mercados y la sociedad civil, la efectividad institucional, los paradigmas de las políticas, los modos de gobernabilidad, los modelos macroeconómicos y las concepciones del bien común. Si bien los modelos norteamericanos y británicos de la Tercera vía se acercan mucho más al objetivo neoliberal del *continuum* del Estado-mercado, el resto de Europa ha permanecido más próxima a la tradición de la democracia social. Además, algunos países sudamericanos, como la Argentina, al haber introducido políticas neoliberales en los años 90, están abocados en la actualidad a lo que algunos consideran un programa post-neoliberal. Si en última instancia los Estados Unidos se arriman más al mundo del mercado dentro de ese *continuum*, con su vasta inequidad social, o bien si defienden un equilibrio Estado-mercado que fomenta una mayor equidad social y una mayor democracia, es algo que se verá más claramente en la próxima década. Lo que también queda claro es que ello va a depender menos de la persona que se encuentre en la Casa Blanca que de la fuerza de los movimientos de sensibilización que puedan meter presión a los políticos.

El efecto del neoliberalismo en los docentes y la rendición de cuentas neoliberal

El tipo y la calidad de la enseñanza y del aprendizaje en las escuelas dependen en gran medida de las políticas en diversos niveles. En su nivel más amplio dependen de cuestiones tales como los modelos de la economía política, nuestra visión de los individuos y de su lugar en la sociedad, nuestra visión de la prestación de bienestar social, de los niveles de responsabilidad corporativa y de rendición de cuentas, de la naturaleza de nuestros códigos fiscales, de la fortaleza de las fuerzas sociales populares y de nuestras políticas basadas en la raza y el género. Estos temas a su vez dependen de las relaciones cambiantes que hay entre el Estado, el mercado y la sociedad civil, ya que los roles de cada cual cambian de un período histórico a otro.

Justo por debajo de estas grandes cuestiones estructurales y de las reformas sociales se encuentran las políticas específicas para la educación, tales como la gobernabilidad, los enfoques de rendición de cuentas, el papel de los sindicatos de docentes, las definiciones de equidad, las nociones de profesionalismo docente y la fusión entre los ámbitos públicos y privados de la escuela. Voy a tratar algunos de estos temas con cierto grado de detalle ya que todas estas cuestiones tendrán un impacto importante en nuestra concepción de la docencia. Empezaré con la que tal vez sea la reforma más extensa de la educación norteamericana, la cual recién ahora empieza a aparecer en América Latina: la rendición de cuentas de gran trascendencia. Las formas neoliberales de la rendición de cuentas desplazan nuestro centro de atención de los *aportes*, tales como los recursos metidos en educación, a los *resultados*, medidos en pruebas normalizadas. La “gran trascendencia” se refiere al hecho de que existen consecuencias graves para las escuelas y/o los docentes si no logran dichos resultados. Voy a referirme a esta rendición de cuentas neoliberal ya que las escuelas y los docentes siempre han tenido que rendir cuentas, aunque en modos que dependían más de su juicio profesional.

[85]

Rendición de cuentas neoliberal

A nadie se le ocurriría decir que las escuelas, o cualquier institución pública o privada, deberían ser ajenas a la rendición de cuentas. Tampoco la rendición de cuentas es un concepto nuevo. Las escuelas públicas en Estados Unidos fueron diseñadas para tener una supervisión comunitaria a través de las juntas escolares. Los Estados siempre han evaluado las escuelas. Los directores y los supervisores distritales siempre han evaluado a los docentes. Los niños que acuden a las escuelas han tenido que presentarse a exámenes normalizados durante gran parte del siglo XX.

Lo que es nuevo es la expansión y la intensificación del viejo sistema de rendición de cuentas, la gran trascendencia vinculada a este sistema y la eliminación de enfoques más democráticos hacia la rendición de cuentas. La rendición de cuentas de gran trascendencia también ha reducido nuestra forma de ver el papel del Estado en la

mejora de la educación. En vez de aportar la infraestructura social como complemento educativo que permite que las comunidades y las familias prosperen y efectivamente apoyen la escolarización de sus hijos, en Estados Unidos el Estado ha definido su papel como el de una institución que utiliza el pequeño fondo que asigna a la educación (apenas el 7% del presupuesto distrital local) para disponer de un mayor poder coercitivo y así ejercer presión sobre los administradores, los docentes y los estudiantes para que mejoren. En este sentido, a pesar de los discursos en contrario, el Estado ha transferido la responsabilidad de la igualdad de oportunidades al Estado provincial y a los estamentos locales en los cuales la segregación y el seguimiento siguen determinando la calidad de la educación que habrán de recibir los estudiantes (Kantor y Lowe, 2006).

[86]

Mientras tanto, son numerosas las pruebas que indican que el sistema de rendición de cuentas propiamente dicho está privando a las escuelas del profesionalismo y de la capacidad que serían necesarios para mejorar la educación de los estudiantes de bajos ingresos y de color. Nichols y Berliner (2007) indican algunas de las razones que explican esta situación: las pautas de desempeño, de cumplimiento imposible para las escuelas; las decisiones de gran envergadura basadas en una simple nota obtenida; los efectos traumatizantes que ello crea tanto en los estudiantes como en los docentes; el efecto injusto que tienen estas pruebas en la educación especial y en los estudiantes del idioma inglés (ELL) y en los aprendices del idioma inglés; la correlación implícita entre docencia y pruebas; la reducción de los objetivos de la escolarización a una visión estrecha del logro; la imposición de lecciones guionadas que deben impartir los docentes; la exigencia según la cual los grandes gastos de los fondos públicos se hagan en corporaciones privadas y con fines de lucro; el socavamiento de la autoridad local y estadual para el funcionamiento de las escuelas públicas y la falta de atención de las condiciones extraescolares que afectan lo que sucede en la escuela, tales como la pobreza, la segregación y la falta de acceso a un servicio de salud.

Aunque se los ha promovido como antídotos a la burocracia, los sistemas actuales de rendición de cuentas de gran trascendencia han redundado en un crecimiento de tipo cancerígeno del mundo

del sistema de las escuelas y una reducción del mundo de la vida de las escuelas (Habermas, 1987). En pocas palabras, el mundo en el que opera el sistema es el conjunto de reglas, procedimientos, medidas de rendición de cuentas y otras estructuras necesarias para un funcionamiento efectivo y eficiente de una organización educativa. El mundo de la vida está compuesto por las vidas de los estudiantes, sus relaciones entre sí y con los adultos en la escuela y la enseñanza y el aprendizaje que ocurren en las aulas y en toda la escuela y la comunidad. En la actualidad, estas dos dimensiones de nuestras escuelas están desequilibradas en demasiadas escuelas, generando una disminución de las actividades auténticas dentro de las aulas y de las relaciones auténticas entre estudiantes, docentes y comunidades.

Las escuelas auténticas que brindan un servicio a los niños de bajos ingresos han desarrollado un sentido de rendición de cuentas interno que funciona dentro del mundo de la vida de las escuelas. Según Carnoy, Elmore y Siskin (2003), estas formas internas de rendición de cuentas comprenden, entre otras, “las convicciones de los docentes y administradores individuales acerca del aprendizaje y la enseñanza, su visión común de quienes son sus alumnos, las rutinas que desarrollan para lograr llevar a cabo su tarea y las expectativas externas de los padres, las comunidades y las instituciones administrativas bajo las cuales se desempeñan”.

Este nivel de vida mundial de rendición de cuentas es donde operan las formas auténticas de rendición de cuentas, ya que son los espacios en los cuales la comunidad de profesionales, padres y miembros de la comunidad se ponen de acuerdo acerca del bienestar de sus alumnos/hijos. El logro de este acuerdo común ha sido siempre la principal dificultad del liderazgo educativo. También han existido siempre formas externas o formales de rendición de cuentas: los manuales de política, los contratos sindicales, las reglamentaciones de los servicios estatales, los procedimientos jurídicos, los boletines de notas y los supervisores, sin olvidarse de una cierta cantidad de pruebas normalizadas. Las buenas escuelas siempre han sido aquellas que aportan coherencia entre estas distintas modalidades de rendición de cuentas y los mejores líderes siempre han sabido mantener un equilibrio y una coherencia entre estos diversos factores.

El movimiento actual de reforma ha agregado nuevas formas externas de rendición de cuentas, como las pruebas de alta trascendencia, la disciplina del mercado, el cierre y la reforma de las escuelas y la amenaza de la humillación pública si no se logran los objetivos anuales estipulados. Este mundo del nuevo sistema de alta trascendencia en materia de rendición de cuentas formal ha dificultado el logro de la coherencia y del equilibrio entre estas diversas formas de rendición de cuentas. El cuerpo docente, los directores y a menudo los padres están encontrando una visión común de lo que es una buena enseñanza y un buen aprendizaje así como de otros aspectos del mundo de la vida, y se dan cuenta que estos se dan de bruces con las exigencias del sistema formal de rendición de cuentas. Si bien es verdad que las escuelas auténticas son difíciles de mantener funcionando en el largo plazo, la sostenibilidad depende de un cierto grado de estabilidad. La actividad frenética actual en materia de cambios de políticas torna más difícil el mantenimiento de las buenas escuelas. Si bien la rendición de cuentas de alta trascendencia apunta a las escuelas de bajo nivel de desempeño en un intento por “motivar” a los docentes a enseñar mejor, lo hace con una política punitiva y de tolerancia cero que carece de comprensión de aquellos elementos que realmente motivan a los profesionales.

Más allá de la Tercera vía: un enfoque multinivel para cambiar el actual paradigma de la reforma

En la tabla 2, extraída de mi libro *Advocacy Leadership* (Anderson, 2009), describo tres niveles de análisis necesarios para modificar el paradigma de la reforma escolar. Estos tres niveles de reforma exigen focalizarse en los siguientes elementos: 1) políticas sociales, 2) políticas educativas, y 3) políticas y prácticas en el plano de la escuela. Si bien la idea del presente artículo no es la de describir todos los elementos de la tabla 2, voy a describir lo que podría ser un sistema de rendición de cuentas y una pedagogía post-neoliberal, según la Cuarta vía. Una nueva rendición de cuentas sería más equilibrada, mejor distribuida y recíproca. Una nueva pedagogía sería más auténtica, completa, crítica y estaría menos basada en

una visión desdibujada de los estudiantes de bajos ingresos y sus respectivas comunidades.

Un análisis multinivel brinda una forma recíproca de pensar en la rendición de cuentas. La rendición de cuentas recíproca exige que cada nivel (nacional, estadual, distrital, escolar, del aula) sea responsable y rinda cuentas de aquellas cosas que están dentro de su esfera de influencia. Los docentes de las escuelas que se ocupan de alumnos de bajos ingresos no solamente están demasiado a menudo desmoralizados y necesitados de mejorías, también se les echa la culpa por cuestiones ajenas a su responsabilidad. Así, por ejemplo, el gobierno nacional es el que debería ser responsable de cosas como el porcentaje del PIB destinado a la educación, el gasto en investigación y desarrollo, el porcentaje de niños pobres, el porcentaje de ciudadanos que no tienen seguro de salud y el porcentaje de la población desnutrida. Cuando se lo compara con países miembros de la Organización para la Cooperación en el Desarrollo Económico (OCDE), Estados Unidos está muy por debajo de esos países, especialmente aquellos que tienen un sistema de bienestar social más desarrollado.

Rogers (2008) propone que cada nivel se haga responsable a través de tarjetas de evaluación similares a las que usan numerosos distritos en la actualidad, con la excepción de que dichas tarjetas de evaluación contendrían datos en el plano federal, estadual, distrital y escuela por escuela. Así, por ejemplo, en la sección de la tarjeta de evaluación del nivel federal propone una tabla que mostraría el porcentaje de niños norteamericanos que viven en la pobreza, el cual está muy por encima del de todos los países europeos, y solamente 6 puntos porcentuales por debajo de México. Estas tarjetas de evaluación podrían ayudar a legitimar la preocupación entre los líderes escolares que exigen una mayor rendición de cuentas para los niveles jerárquicos por encima de ellos. En un contexto post-neoliberal, se podría agregar otra categoría a la tarjeta de evaluación de Rogers: la rendición de cuentas corporativa, o hasta qué punto las corporaciones se ocupan de actividades productivas en vez de especulativas y hasta qué punto se toman en serio su papel de responsabilidad cívica para con sus comunidades locales y su responsabilidad colectiva para proveer empleos con un sueldo digno y que amparen las prestaciones correspondientes.

Según la Cuarta vía: distribución de liderazgo y rendición de cuentas

La idea según la cual los directores deberían distribuir aspectos del liderazgo entre todos los profesionales de la escuela para el fomento de capacidades organizativas y profesionales y para tomar mejores decisiones ha ido ganando popularidad, pero esta distribución del liderazgo rara vez incluye la evaluación de pares de los docentes como una forma de rendición de cuentas. Tampoco suele incluir a los sindicatos de docentes. Una alternativa a la rendición de cuentas neoliberal que ha surgido en los Estados Unidos distribuye el liderazgo y la rendición de cuentas hacia los docentes y sus sindicatos. El programa *Peer assistance and review* (PAR) [Asistencia y revisión por pares] hace que los docentes se evalúen entre sí con un aporte administrativo y sindical. Goldstein (2007) describe cómo funciona la PAR: “Con la PAR, los ‘docentes consultivos’ designados brindan su apoyo a los nuevos docentes así como a los docentes veteranos en dificultades (colectivamente conocidos como ‘docentes participantes’) y también hacen evaluaciones sumativas del personal de los docentes a los que brindan su apoyo. Los docentes consultivos a su vez dependen de un panel de supervisión compuesto por docentes y administrativos de todo el distrito, copresidido por el presidente del sindicato de docentes y un funcionario de alto rango de la administración pública. El panel da varias audiencias al año, en cada ocasión los docentes consultivos presentan sus informes del avance de los docentes participantes y en última instancia formulan recomendaciones acerca de la continuación del empleo de cada docente participante” (p. 207).

[90]

Goldstein reconoce que es difícil combinar el apoyo y la evaluación y que los docentes veteranos a menudo son renuentes a ser evaluados por pares que muchas veces son más jóvenes que ellos. Pero el modelo constituye un avance en el sentido de ofrecer a los docentes un mayor control sobre las decisiones profesionales y también involucra a los sindicatos.

Los sindicatos de docentes a menudo han sido señalados como un obstáculo a la reforma educativa, aunque en Estados Unidos estamos empezando a ver ciertos cambios sindicales. Por ejemplo, los sindicatos están volviendo a su tradición de movimiento social.

Al igual que los movimientos pedagógicos populares de América Latina, los docentes empiezan a tomar el control de sus sindicatos a los que ven como plataformas para ejercer una influencia en las políticas que consideran antidocentes (Hernández Iriberry, 2011). La reciente huelga de docentes en Chicago constituyó un ejemplo de este nuevo sindicalismo ya que el sindicato local pasó a ser controlado por docentes comprometidos con el movimiento sindical. Trabajaron para construir relaciones con los padres de las comunidades pobres, quienes luego apoyaron la huelga ya que se dieron cuenta de que los docentes estaban de su lado.

Al mismo tiempo que los sindicatos de docentes se empiezan a alinear con las comunidades y los movimientos sociales, desempeñan un papel más importante en las evaluaciones de docentes que se describen anteriormente. Cuando los sindicatos y la jerarquía de las escuelas colaboran en la evaluación de los docentes, la probabilidad de encontrarse con una resistencia de los docentes es menor y ambas partes pueden aportar asistencia de pares a los docentes aunque también pueden despedir a aquellos que no saben aprovechar las ventajas de dicha asistencia.

[91]

Tabla 2. Cambios en las políticas sociales y educativas.

Período	Estado de bienestar keinesiano / democracia social (décadas 1930 - 1970).	Neoliberalismo de la Tercera vía (el Estado competitivo) (década del 1970 - actualidad).	Cuarta vía (el Estado de la autonomización).
Nivel de reforma	Reforma social	Reforma social	Reforma social
Postura política y económica	Compromiso con la justicia distributiva.	Compromiso con los mercados desregulados y la competencia para crear una mayor prosperidad.	Nuevo compromiso con la justicia distributiva así como con las políticas de identidad.

Punto de vista del individuo	Bienestar individual y social.	Individualismo competitivo.	Autonomización individual y social.
Prestaciones de bienestar social	Prestaciones de bienestar social esencialmente a través del gobierno.	Aumento de la prestación del bienestar social con participación del sector privado.	Prestación de bienestar social esencialmente a través del gobierno con cierto grado de participación de la sociedad civil.
Rendición de cuentas corporativas	Rendición de cuentas corporativas a través de la regulación gubernamental.	Menor rendición de cuentas corporativas a través de la desregulación gubernamental.	Rendición de cuentas corporativas a través de una combinación de regulación gubernamental y de incentivos gubernamentales.
Equidad impositiva	Impuesto a la renta progresivo.	Impuesto a la renta regresivo.	Impuesto a la renta progresivo.
Fuerzas compensatorias	Fuertes fuerzas sociales compensatorias desde abajo (sindicalismo, movimiento de los derechos civiles, nuevos movimientos sociales).	Fuerzas sociales compensatorias desde abajo inexistentes o débiles.	Nuevas fuerzas compensatorias provenientes de las comunidades y de la sociedad civil activista así como de los sindicatos del sector público.
Política y raza	Políticas con temas conscientemente raciales.	Políticas neutrales hacia la raza o daltónicas.	Vuelta a las políticas conscientemente raciales con una regulación apropiada y con recursos.

Cambios macropolíticos e institucionales, nuevos paradigmas e impacto en el trabajo docente

Nivel de reforma	Reforma educativa: macro (ingeniería social).	Reforma educativa: macro (ingeniería social "comando a distancia").	Reforma educativa: macro política y ecología.
Forma de gobierno y gobernabilidad	<i>Gobierno</i> a través del control burocrático (por oposición a <i>gobernabilidad</i>) a través de la dirección, las influencias y las asociaciones.	<i>Gobierno</i> mínimo (desregulación) <i>gobernabilidad</i> a través de la dirección, las influencias y las asociaciones.	El <i>Gobierno</i> aporta la regulación necesaria y una <i>gobernabilidad</i> híbrida que pone énfasis en el control profesional y comunitario.
Enfoque hacia la rendición de cuentas	Rendición de cuentas de la escuela pública esencialmente a través de una combinación de control local (juntas escolares), supervisión profesional, toma de pruebas y control burocrático.	Rendición de cuentas de la escuela pública esencialmente a través de la regulación del gobierno federal (NCLB). Pruebas de alta trascendencia/ elección de la escuela sobre la base de los resultados.	Rendición de cuentas de la escuela pública a través de una mayor rendición de cuentas públicas, recíprocas e internas.
Relación público/ privado	Sectores público/ privado como ámbitos separados con distintos objetivos e intereses.	Asociación pública-privada como modelo de negocios: enfoque de <i>marketing</i> , espíritu emprendedor, evaluación de desempeño, clientes (en reemplazo de ciudadanos).	Cierta grado de colaboración entre el sector y el sector sin fines de lucro (sociedad civil).
Profesionalismo docente	Profesionalización de los docentes y burocracia al nivel de la calle.	Deshabilitación docente.	Docentes profesionales culturalmente receptivos.

Papel sindical	Pro-sindicalismo.	Esencialmente anti-sindicalismo.	Pro-sindicalismo: reforma sindical y mayor grado de activismo.
Definición de equidad	Equidad definida como "igualdad de oportunidades educativas" con énfasis en las contribuciones.	Equidad definida como "cierre de la brecha del desempeño" poniendo énfasis en los resultados.	Equidad definida como igualdad entre contribuciones y resultados.
Nivel de reforma	Reforma escolar: Meso/Micro (ingeniería social en la base: implementación).	Reforma escolar: Meso/Micro (ingeniería social en la base: rediseño del trabajo).	Reforma escolar: Meso/Micro (equilibrio entre el mundo sistémico y el mundo de la vida).
Papel del director	Director como líder formal.	Director siguiendo el modelo de un director ejecutivo de empresas pero sin el poder ejecutivo correspondiente (elección de proveedores, mayor control sobre las contrataciones).	Director como un pilar en alianza con la comunidad.
Pedagogía	De Carencias (déficits) "Desventaja cultural".	De Carencias (déficits) "Paternalismo nuevo".	Apreciativa (de Recursos) Construir sobre los recursos del alumno.
Gobernabilidad escolar	Baja gobernabilidad compartida.	"Liderazgo distribuido" acotado a los profesionales de la escuela, esencialmente en su papel de asesores.	Gobernabilidad compartida a través de una auténtica consulta de toda la escuela, así como de un compromiso de los estudiantes y la comunidad.

Evaluación de los docentes	Evaluación de los docentes a través de una evaluación/ supervisión.	Evaluación de los docentes a través de puntajes obtenidos en pruebas.	Evaluación de los docentes asistidos por pares.
Evaluación de los estudiantes	Evaluación de los estudiantes esencialmente desde el papel del docente.	Evaluación de los estudiantes a través de pruebas de alta trascendencia.	Evaluación de los estudiantes a través de múltiples fuentes de datos, incluidas las pruebas y las evaluaciones focalizadas desde el docente.
Programa académico	Programa académico basado en las editoriales de libros de textos.	Programa académico guionado "basado en la evidencia", a su vez basado en normas.	Programa académico rico, riguroso, culturalmente pertinente y basado en normas desarrolladas con aportes de los docentes y la comunidad.

De las pedagogías de la carencia a las pedagogías de los recursos

La nueva escuela de gestión, en la cual los docentes y administradores pasan a ser contadores en una cultura de la auditoría, está siendo despojada de todo aquello que pertenezca al mundo no cognitivo. En la terminología de Cummins (1986) "resta" en vez de sumar. Al pasar por alto las necesidades no cognitivas de los estudiantes (es decir, las socio-emocionales, físicas, nutricionales, de seguridad, etc.), es más difícil encarar eficientemente sus necesidades cognitivas. Un niño hambriento, deprimido o atemorizado tiene dificultades en concentrarse y en aprender. Un ejemplo podría ser de utilidad en este caso. La ciudad de Nueva York exige que las escuelas tengan equipos de investigación, lo cual resulta ser una

excelente idea. Una de mis estudiantes que es docente de la secundaria en una escuela de bajos ingresos describió su experiencia con el equipo de investigación de su escuela.

[96]

Los docentes estaban sumamente preocupados por la cantidad de varones afro-norteamericanos que abandonaban la escuela media durante el primer año o al finalizar este. Los docentes del grupo de investigación decidieron entonces entrevistar a un grupo de 15 varones afro-norteamericanos de segundo año de la secundaria, y hacerles un seguimiento para entender mejor, de una manera más cabal, cuál era la causa de abandono escolar de estos chicos. Sin embargo en esta era de tutores de datos, el "tutor" del grupo de investigación les señaló que eso no era exactamente lo que tenían que hacer los grupos de investigación. Se suponía que tenían que basar sus decisiones en "datos" y que los datos significaban esencialmente los puntajes obtenidos durante las pruebas. De manera que si los alumnos de segundo año querían focalizarse en su investigación, convenía que los docentes se fijaran con más detenimiento en las notas alcanzadas por los alumnos de segundo año para observar cuáles eran los subconjuntos de habilidades que no se les había enseñado y focalizarse en esas habilidades puntuales que necesitaban mejoras. Con lo cual la vida socio-emocional de estos estudiantes dejó de ser pertinente y la intersección entre sus vidas dentro y fuera de la escuela dejó de tener sentido. La solución consistía entonces en hacer únicamente más de aquello que aparentemente no estaba dando resultados.

Como lo han documentado Rothstein, Jacobson y Wilder (2008), cada vez más se considera a los estudiantes como seres cognitivos unidimensionales que pueden ser resumidos en una serie de puntajes. Irónicamente, si se entrevistasen a esos estudiantes de segundo año y se les hiciese un seguimiento no solamente aparecerían dimensiones de sus vidas que las escuelas desconocen, desgraciadamente, sino que ello podría representar una intervención que por sí sola podría mantenerlos dentro de la escuela. Wexler (1992) considera que es la falta de relaciones auténticas entre los estudiantes y los adultos, especialmente en las escuelas de bajos ingresos, lo que

les da la sensación a los estudiantes de que “a nadie le importa”. A falta de relaciones auténticas con los adultos, a los estudiantes solamente les queda la posibilidad de forjarse identidades que están institucionalmente estructuradas en vez de relacionalmente construidas. Como la enseñanza y el aprendizaje se definen cada vez más como aprendizaje cognitivo medible, aparece un vaciamiento de la conexión socio-emocional y el paso por alto de aspectos importantes de la educación tales como la construcción de identidades sociales y de solidaridad social. Los estudiantes acuden a la escuela esperando “transformarse en alguien” en los ojos de sus pares y de los adultos a los que respetan, aunque más no sea, a menudo a regañadientes, como guías en este emprendimiento. Como lo señala Wexler (1992), “para muchos estudiantes, la escuela es la decepción de la esperanza socio-emocional” (p.136).

A falta de tales relaciones auténticas, a los estudiantes les queda la formación de las identidades institucionalmente estructuradas que ofrecen las subculturas escolares: *musculosos*, *cancheros*, *góticos*, *putitas* –todo lo cual se resume en términos de clases sociales de una manera u otra a “ganador” o “perdedor”–. Estas identidades institucionales están suplementadas por las identidades de sustitución que presentan las imágenes de la cultura de masas del mundo de la farándula o de las grandes marcas tales como Levi’s, Adidas o Gap. Mirando la superficie, los jóvenes están ocupados con lugares a los cuales pueden ir y personas a las que visitar. Funcionan en modo multitarea con sus celulares, *laptops* y mensajes de texto. Sin embargo, por debajo de tantas relaciones agobiantes, demasiado a menudo faltan las relaciones con adultos que sean auténticas y estables o falta un sentido cualquiera de una ocupación futura estable.

Cuando vaciamos las escuelas de una auténtica interacción social, se crean las escuelas huecas, que consideran a los estudiantes como una serie de sub-capacidades colocadas en una planilla de cálculo. Al entrevistar a los estudiantes, les enviamos el mensaje según el cual queremos empezar a conocerlos y tratar de entender junto con ellos qué es lo que necesitan para permanecer en la escuela y motivarse. Dichas intervenciones no deberían pasar por alto la importancia de la instrucción pero la mejora de la instrucción no

ayudará a los estudiantes que han abandonado la escuela o que asisten a ella únicamente de manera esporádica, un problema común en las escuelas urbanas de los barrios carenciados.

Las escuelas huecas son el resultado de docentes en los cuales no se confía para que ejerzan su profesionalismo creativo y a los que se les hace sentir como un capítulo reemplazable en un programa guionado. En las escuelas huecas los estudiantes y los docentes aprenden por igual el juego del sistema que es apenas un poco más que una serie de pruebas de gran trascendencia que privilegian a los niños de clase media. Claro que las escuelas huecas no son la creación de nuestro sistema de rendición de cuentas de gran trascendencia: hace tiempo que están entre nosotros. Pero el énfasis que coloca el NCLB en los puntajes y el énfasis que pone en el aprendizaje cognitivo en vez del no cognitivo no han logrado que las escuelas sean lugares más auténticos para que los estudiantes se pongan a prueba.

[98]

Las pedagogías de la Cuarta vía ya existen: Australia, Colombia, Estados Unidos, México

Si uno desea volver a focalizarse en el mundo de la vida de las escuelas hará falta una nueva forma de pedagogía que sea rigurosa, auténtica y que sume, aunque también deberá ser una pedagogía que autonomice a los futuros ciudadanos políticos. Esas pedagogías son demasiado escasas, porque en algunos países siguen prevaleciendo los vetustos modelos de enseñanza por transmisión o semejanza con el sistema bancario (Freire, 1970), y en otros subsiste la obsesión de la prueba, lo cual reduce mucho el alcance del programa de estudios.

En los Estados Unidos de América hubo un marco más global que empezó a ganar popularidad en los años 1980 y que se centraba en las aulas, las escuelas y las comunidades, y que era el marco de Cummins (1986), que se usaba ampliamente para brindar autonomía a los estudiantes minoritarios. Muchas de las recomendaciones de Cummins son exactamente lo opuesto a lo que propugnaban las reformas neoliberales para la escolaridad. El modelo de Cummins estaba centrado en los estudiantes inmigrantes, aunque

contenía numerosos elementos de una escuela efectiva para los estudiantes de bajos ingresos. Trató de desplazar la investigación sobre los hijos de inmigrantes más allá de la cuasi exclusividad en el idioma y en la educación bilingüe, explorando las formas en que una cultura dominante podía estigmatizar a los niños de bajos ingresos y a los de color. También examinó cómo lo que él llamó la educación *de carencias* no lograba aprovechar las fortalezas de los hijos de inmigrantes. Al igual que la investigación en los fondos de conocimiento que vendrían después, su marco se focalizó más allá del aula en la escuela y la comunidad (González, Moll y Amanti, 2005). Valenzuela (1999) aportó una documentación etnográfica demostrando que años más tarde la educación de carencias estaba vivita y coleando.

Cummins examinó cuatro ámbitos en los cuales las definiciones del papel a desempeñar por los profesionales escolares podían ya sea dismantelar, ya sea fortalecer a los estudiantes minoritarios. Primero llamó a aprovechar la diversidad cultural y lingüística de los niños, una mayor participación de la comunidad, pedagogías que fueran más constructivistas y menos orientadas a la transmisión de conocimientos, así como formas más auténticas de evaluación. El otro ámbito en el cual Cummins innovó fue cuando insistió en decir que si bien las cuestiones idiomáticas de un niño inmigrante eran importantes, más importante aún era ver cómo las relaciones de poder de la sociedad se traducían en el espacio interpersonal del aula. Adujo que en las aulas se comunican importantes mensajes de identidad que pueden ya sea autonomizar a los estudiantes ya sea estigmatizarlos. A partir de ahí adujo que “la modalidad de negociación de las identidades entre los educadores y los estudiantes es por lo menos tan importante a la hora de determinar el desempeño del estudiante como cualquiera de la lista de técnicas existentes para enseñar a leer o cualquier otro contenido académico (Cummins, 2003, p. 51)”.

Si bien el trabajo de Cummins estaba más orientado a los estudiantes inmigrantes, la investigación realizada por Lisa Delpit sobre los estudiantes afro-norteamericanos de bajos ingresos tuvo amplia difusión en los años 80 y 90. A fines de los años 80, Delpit publicó dos artículos de mucho peso en el *Harvard Educational Review*

que luego fueran recopilados en un libro en 1995 titulado *Other People's Children: Cultural Conflict in the Classroom*. Sostenía que los docentes de tez blanca tenían mucho que aprender de los docentes de color y que los métodos progresivos que tan bien funcionaban para numerosos docentes de tez blanca cuando se encontraban con niños de clase media, a menudo eran inapropiados para los niños de color de los barrios carenciados. Su trabajo a menudo fue mal interpretado como queriendo “volver a las fuentes”, aunque en realidad se trataba de un análisis sofisticado del papel del capital cultural dentro de un mismo espacio de interacción en la comunidad entre los estudiantes y los docentes que Cummins examinó con los alumnos de ELL. Al igual que Cummins, Delpit quería que los profesionales se considerasen como los defensores de los niños, pero para ella la sensibilización era equivalente a la enseñanza de habilidades y al pensamiento crítico y creativo.

Los estudiantes necesitan tener habilidades técnicas para abrir puertas, pero deben pensar crítica y creativamente para participar en una tarea significativa y potencialmente liberadora adentro. Que no quepa duda: una persona “cualificada” perteneciente a una de las minorías y que es incapaz de realizar un análisis crítico al mismo tiempo, se transforma en un funcionario educable y de bajo nivel de la sociedad dominante, simplemente la grasa de los engranajes que mantiene funcionando sin sobresaltos a las instituciones que pautan su opresión (Delpit, 1995, p. 19).

Existen trabajos más recientes sobre las pedagogías y las escuelas culturalmente receptivas que han seguido profundizando nuestros pensamientos acerca de la manera de enriquecer el aprendizaje de los estudiantes y de construir un grado de equidad en toda la escuela. Sin embargo, les cuesta ocupar un lugar en el contexto de los modelos neoliberales de rendición de cuentas de gran trascendencia. He decidido realzar el trabajo de Cummins y Delpit porque desde un principio trazaron vínculos entre las aulas, las comunidades y las fuerzas sociales en general. Al construir el programa de la Cuarta vía no hace falta reinventar la rueda. Hay numerosas ideas descartadas que podemos eliminar o revitalizar. Si bien las reformas neoliberales han logrado que sea exponencialmente más difícil que los docentes resten legitimidad a las prácticas que son dañinas para

los niños de color, sigue subsistiendo mucho margen de maniobra en numerosas escuelas.

En América Latina se ha fomentado la introducción de pedagogías sumatorias similares, pero se han tornado más raras en los regímenes neoliberales. Tatto (1997) presenta dos innovaciones muy conocidas de los años 80 y que han tenido mucho éxito, particularmente en las zonas rurales, aunque haya resultado difícil transferirlas de un país a otro o de las zonas rurales a las urbanas. Una es *La escuela nueva*, creada en Colombia, y la otra es el programa PARE (Programa para abatir el rezago educativo) que se ocupa de las comunidades rurales de bajos ingresos en México. Ambos programas se concentran en enfoques constructivistas de la enseñanza y el aprendizaje, viendo cómo los estudiantes y los docentes se involucran en el mundo de la investigación y la construcción de conocimientos y en estrategias de implementación que rinden homenaje a los conocimientos locales. Según Tatto (1997), “el programa PARE ha desarrollado materiales de alta calidad para involucrar a los docentes en el mundo de la enseñanza constructivista en matemática y lengua (español e idiomas autóctonos). Existen modelos alternativos para evaluar el aprendizaje, el uso de los recursos de la enseñanza que se encuentran en la comunidad y las estrategias para enseñar a los grupos multigrado. El programa PARE asigna mucha importancia al desarrollo de relaciones positivas y constructivas con los padres y con la comunidad escolar en general” (p. 412).

Hay muchos otros ejemplos en América Latina, incluidas las escuelas ciudadanas de Brasil, inspiradas en el trabajo de Paulo Freire (Gandin, 2007), las escuelas de gestión social, tales como los bachilleratos populares de la Argentina (Sverdlick y Costas, 2007) y la formación y el desarrollo profesionales de los docentes en la Argentina a través del uso de las narrativas de los docentes (Suárez y Ochoa, 2005).

Algunas de las reformas que cuestionan el modelo neoliberal tratan de adueñarse del lenguaje de las reformas neoliberales aunque ofrecen una pedagogía integradora y constructivista. Según Luke (2003), “las propuestas educativas son ofrecimientos de regular y gobernar centralmente los flujos del discurso, el capital fiscal

[102]

y los recursos físicos y humanos a través de los límites temporales y espaciales de los sistemas educativos” (p. 132). Luke y sus colegas de Queensland, Australia, han realizado experimentos adueñándose de los discursos conservadores y neoliberales para promover reformas más progresistas. Volviendo a hacer suyos el término “básico”, han creado con sus colegas el proyecto “Las nuevas bases”. Este proyecto ha sido descrito en el portal gubernamental de Queensland, Australia (Department of Education, Training and the Arts). Las “nuevas bases” se refieren a lo que se enseña a los estudiantes; las “tareas ricas” describe de qué manera los estudiantes muestran lo que han aprendido; y las “pedagogías productivas” describen cómo se lo enseña. El capítulo “pedagogías productivas” contiene una serie de categorías para evaluar la efectividad de la enseñanza. Se trata de la calidad intelectual, la capacidad de conectarse, los conocimientos básicos, el entorno de apoyo del aula y el reconocimiento de la diferencia. Si bien estos elementos parecen ser requisitos razonables de una buena enseñanza, representan un cambio de paradigma desde aquellos que se necesitan en una cultura de los exámenes. Por ejemplo, bajo “Capacidad de conectarse” encontramos cosas como la integración de los conocimientos, la capacidad de conexión con el mundo y un programa de estudios basado en problemas. Es fácil para los docentes adueñarse de estos marcos constitutivos para brindar una pedagogía rigurosa y de respuesta cultural que esté conectada con el mundo. Sobre todo, en su calidad de herramienta de evaluación, estos conceptos aportan un conjunto completo y crítico de elementos que podrían constituir la base de una forma de evaluación más auténtica.

Distribución de liderazgo a través de la investigación participativa: un ejemplo

El estudio de caso de esta sección aúna varios elementos del paradigma de la Cuarta vía. Combina la gobernabilidad de la Cuarta vía, la investigación participativa, el liderazgo distribuido y un nuevo concepto de profesionalismo docente. Las reformas de la Tercera vía estaban caracterizadas por el uso de enfoques más cooperativos entre docentes para fomentar las capacidades organizativas

al distribuir los conocimientos y logrando que el proceso de toma de decisiones fuese más democrático. Aparecen acontecimientos relativamente recientes en el ámbito de la psicología cognitiva y la teoría del conocimiento que han aportado a los investigadores educativos y a los que proponen las reformas un conjunto de marcos particularmente ricos con los cuales armar las teorías del aprendizaje cooperativo. Las teorías del aprendizaje constructivista, del conocimiento distribuido, la teoría de la actividad y otros enfoques socioculturales respecto de los conocimientos muestran un gran potencial que nos permitirá entender cómo ocurre el aprendizaje entre profesionales (Lave, 1988; Rogoff, 1990) y entre escuelas y comunidades (Gonzalez, Moll y Amanti, 2005). Estas comunidades profesionales de aprendizaje constituyeron una mejoría con respecto a las culturas escolares marcadas por el aislamiento de los docentes, el individualismo y el liderazgo burocrático de arriba hacia abajo. Sin embargo, estas comunidades de aprendizaje no incluían verdaderamente a los estudiantes ni a las comunidades y eran fáciles de ser apropiadas por los modelos de negocios que las transformaron en “círculos de calidad” que acotaban su alcance restringiendo el proceso de toma de decisiones a elementos relativamente nimios. El liderazgo participativo de la Cuarta vía es más integrador y utiliza datos e investigaciones para generar escuelas más equitativas.

El siguiente ejemplo aporta un estudio de caso de liderazgo distribuido y de investigación en toda una escuela que autonomiza a los docentes aunque también aporta las perspectivas de los alumnos. En esta escuela para embarazadas y madres adolescentes, la directora y los docentes se reúnen en un consejo escolar para poner en marcha una investigación cooperativa y un proceso de toma de decisiones común.

Creación de una cultura de la investigación participativa crítica en la Southwest High School

Éramos nueve, sentados alrededor de unos pupitres colocados en el medio del aula, improvisando así una “mesa de conferencias”. Estábamos allí reunidos para nuestra reunión mensual. Siguiendo una

instrucción de la oficina central, cada una de las 140 escuelas del distrito tenía que armar un consejo que centrara su trabajo en la mejoría escolar. Si bien los temas examinados por los consejos escolares eran variados, cada uno de ellos tenía que estar representado por varios grupos de interés de la comunidad escolar –docentes, personal no docente, estudiantes y administradores así como los padres y los miembros de la comunidad local–. La directora de esta escuela pública alternativa para embarazadas y madres adolescentes, preocupada por las notas alcanzadas en la última tanda de pruebas normalizadas, planteó el problema para nuestra consideración en la mesa, en ocasión de esta reunión mensual. Ante una presión ejercida para mejorar las notas de la escuela, proyectó los resultados de los exámenes en una pantalla grande para que el consejo los revisara. Las pruebas eran contundentes: la escuela se encontraba entre las últimas del distrito y cuando se la comparaba con otras escuelas alternativas del distrito, las notas obtenidas en las pruebas normalizadas eran las más bajas.

Surgió un debate animado sobre los resultados de los exámenes. Sobre todo los docentes plantearon varias teorías para explicar el mal desempeño general de la escuela. La más importante de estas era la idea según la cual la población errante de la escuela era “la causa”. Y es verdad que se trataba de una escuela donde las alumnas iban y venían. Al enterarse de que estaban embarazadas, las chicas tenían la opción de ser transferidas desde sus escuelas locales a la Southwest Alternative; tenían derecho a volver a pedir el pase a su escuela comunitaria en cualquier momento pero muchas se quedaban a causa de los servicios que proponía esta escuela. Otras llegaban a la escuela en virtud de un fallo judicial. Las alumnas solían acudir por un tiempo y luego quedaban atrapadas en las exigencias de sus vidas complicadas y volvían a desaparecer. Diversos problemas tales como el transporte, los bebés enfermos o el cansancio de vidas de jóvenes madres y alumnas tan ajetreadas causaban ese nivel de asistencia con altibajos. Además, las chicas podían pasar de su escuela a esta en cualquier momento del año, de manera que la población escolar cambiaba continuamente.

Los docentes sospecharon que las notas sacadas en las pruebas por las alumnas más errantes –aquellas que casualmente se encontraban en la escuela el día de la prueba o que no necesariamente

asistían periódicamente a clase— eran las que bajaban el promedio general de la escuela. Los docentes consideraban que las notas obtenidas por aquellas alumnas que tenían una mayor regularidad en la asistencia escolar debían ser más altas que las de las alumnas errantes. Así el grupo decidió escindir las notas obtenidas según estos parámetros y así poder hacer las comparaciones del caso en la siguiente reunión del consejo.

Los nuevos bloques de datos observados en la reunión siguiente fueron desconcertantes: no había diferencias discernibles entre las notas de las alumnas regulares y las de las errantes. Genuinamente sorprendidos, los miembros del consejo escolar se veían ahora forzados a analizar más pormenorizadamente su propio trabajo como educadores y defensores de la escuela. Se puso en marcha un debate sobre potenciales explicaciones alternativas y sobre los datos adicionales que se podrían necesitar para explicar plenamente las bajas notas obtenidas. Si bien su corazonada original no había desaparecido, logró que la escuela transitara el camino de seguir abriendo el proceso de investigación para comprender mejor cómo podían ayudar a sus alumnas a progresar.

La escuela tenía toda una trayectoria respetable de proponer una alternativa educativa a las embarazadas y madres adolescentes. Al proponer cursos en todos los años de la secundaria, la escuela tenía aproximadamente 300 alumnas. Más del 70% de las alumnas eran latinas y el 99% de las alumnas tenían derecho a un almuerzo gratuito. La escuela había sido creada en un momento en que las jóvenes embarazadas solían abandonar la escuela o a las que se les recomendaba irse de sus escuelas locales. Si bien el clima en otras escuelas del distrito con respecto a las embarazadas y madres adolescentes había ido cambiando con el tiempo, la Southwest Alternative seguía siendo una elección viable y atractiva para muchas adolescentes. Esto se debía en parte a la realidad según la cual la escuela era multifacética; los servicios propuestos comprendían una clínica de salud, guarderías focalizadas en el desarrollo de bebés y niños pequeños y visitas de asistentes sociales que representaban distintos servicios sociales así como ventajas financieras para las jóvenes familias. Las adolescentes podían ver a sus hijos durante el período escolar y se las alentaba a amamantar a sus bebés.

La “red de seguridad” de los servicios era motivo de profundo orgullo escolar. Al mismo tiempo, a la hora de examinar los pésimos resultados académicos de las alumnas, como se deducía de las notas alcanzadas, una docente se aventuró a formular la siguiente pregunta: “¿somos una escuela o una agencia de servicios sociales?”. Al explicitar su pregunta la docente describió las idas y venidas de las alumnas durante un día escolar común. Durante cualquier período de clases, el entorno de aprendizaje habría de ser interrumpido muchas veces por las alumnas que entraban y salían porque tenían una cita o para amamantar a sus bebés. Había pues un verdadero problema de errancia, que ocurría tanto dentro de la escuela como dentro del aula.

[106]

Esencialmente esta docente estaba planteando una nueva teoría para ser debatida: los servicios brindados por la Southwest Alternative entraban en competencia tanto por el lado de los tiempos como por el de la concentración con el aspecto académico del programa. Al decirlo en voz alta, estaba planteando que se recapacitara sobre la modalidad “lo de siempre” de un día escolar común, al mismo tiempo que ponía de manifiesto el abanico de potenciales creencias relativas a la misión y a las estructuras de la escuela.

La escuela contaba con un personal sumamente estable con muchos empleados de muchos años. Varios de ellos habían llegado a la escuela cuando ésta fuera fundada, hacia más de 25 años, y que la misión en aquel entonces tal vez fuera más de cuidados que de educación. Como lo explicara uno de los miembros del personal, “lo único que querían era ayudar a las muchachas a ser buenas madres”. Pero, al replantear cuál era la misión de la escuela, surgieron opiniones no examinadas anteriormente acerca de las alumnas, algo así como “pobres chicas” –una perspectiva que evocaba el celo misionero con el cual se había fundado la escuela–. Cabía entonces preguntarse hasta qué punto eran positivos ahora los servicios brindados por esta misión fundadora. La idea no era que la Southwest Alternative fuese ya sea una escuela, ya sea un lugar para recibir servicios sociales, sino que hubiese un objetivo claro reconocido por todas las partes, que se fijaran prioridades y que se rigieran por estructuras institucionales y, dentro de lo posible, que se lograra hacer coincidir las necesidades académicas con

las sociales. ¿De qué manera podría modificarse el día escolar si, por ejemplo, se considerase que el tiempo de clases era sagrado? ¿Cómo se podrían reducir al mínimo o directamente suprimir las interrupciones durante las clases? ¿Cuáles podrían ser las ventajas y desventajas de este sistema? El simple hecho de formularse entre ellos este tipo de preguntas dio lugar a otras: ¿Qué era lo que la escuela realmente quería lograr? ¿Qué tipo de posibilidades futuras veían los educadores para sus alumnas? ¿Qué es lo que las alumnas veían para sí mismas en el futuro? ¿Cómo se reflejaban estas esperanzas y expectativas en las estructuras institucionales actuales de la escuela? ¿Acaso todo esto era coherente?

Cada miembro del consejo era responsable de informar a los demás miembros de la comunidad escolar y de pedirles su opinión. Las actas de las reuniones se distribuyeron abiertamente y las opiniones se recabaron en distintos formatos: un debate abierto en pequeños grupos durante las reuniones de los docentes y encuestas con preguntas abiertas. Esos fueron los dos métodos más frecuentemente utilizados. En otros puntos, se emplearon las encuestas para “votar” sobre distintas cuestiones o para asignarles un orden de prioridad.

Quiénes podían opinar sobre qué temas dependía de cuáles eran las partes interesadas en cada caso. Las partes interesadas en general eran el personal no docente de la escuela, la administración y los docentes, los padres y los miembros de la comunidad y las alumnas. Sería útil saber cuáles de estas partes interesadas realmente acudieron a las reuniones. ¿Acaso los padres y las alumnas realmente formaron parte del consejo? Las opiniones vertidas así como los resultados de estos intentos de obtener datos fueron transmitidos al consejo para su consideración. El debate sobre los datos permitió por regla general que el consejo entendiese la complejidad de los temas en cuestión aunque todo ello con un telón de fondo muy claro: “bueno, ¿qué podemos hacer para mejorar las cosas?”. El proceso luego se desarrolló de manera abierta en el sentido de traer a colación distintas opiniones sobre los temas para su consideración pero con un objetivo, a saber, la instauración de nuevas prácticas o estructuras que permitiesen resolver el problema identificado. Luego se recababan datos con respecto a esta innovación:

¿Acaso sirve para lo que pensábamos obtener? ¿De qué manera se lo puede “afinar” o refinar?

Volviendo sobre el tema de la asistencia de las alumnas

[108]

El desglose inicial de las notas de las pruebas no reveló diferencias entre aquellas alumnas recién inscriptas o las que asistían a clase de vez en cuando y aquellas que llevaban un tiempo inscritas y que asistían más regularmente a clase. Pero esta corazonada inicial sí condujo a una conversación más amplia acerca de lo que significaba la inscripción, la trashumancia y la asistencia en este contexto escolar particular. Sobre todo flotaba la idea según la cual cada clase tenía varias interrupciones diarias para poder prestar los servicios sociales y también para que las jóvenes madres pudieran amamantar a sus hijos. Sin dejar de reconocer el caos que podían causar dichas interrupciones, eran numerosas las personas que estaban muy a favor de mantener estos aspectos singulares de la escuela. El debate del consejo sobre el particular fue muy animado y en razón de la divergencia de opiniones se trataba claramente de un tema que debía ser planteado ante la comunidad académica en general: ¿Qué pensaban los demás de las interrupciones de la clase? Si lo consideraban un problema y, de ser así, qué se les ocurría para resolverlo. Se constituyeron pequeños grupos, cada uno dirigido por un miembro del consejo, para reunirse en la siguiente reunión de docentes y de miembros del personal no docente con miras a tratar estas cuestiones.

Al ampliar el círculo de opiniones, apareció una imagen compleja de las interrupciones de las clases y de las ausencias. Recabando las opiniones de los docentes y del personal no docente aparecieron claramente tres variaciones sobre un mismo tema: las ausencias de las alumnas debido a los servicios y al amamantamiento; bloques de faltas debidas a la complejidad de las vidas caóticas de las jóvenes madres y alumnas (problemas con los cuidados infantiles, bebés enfermos, órganos que solamente proponen citas durante las horas escolares, etc.); y la inscripción abierta continua durante todo el año escolar. Si bien estos ámbitos no constituían exactamente

“novedades” para el consejo, un elemento agregado era la frustración de los docentes y hasta qué punto estaban convencidos de que la calidad del tiempo de clase de que sí disponían estaba fuertemente en jaque. Los docentes señalaron que era muy común que se sintieran tutores y no docentes, que a menudo tenían que completarlo con una enseñanza individualizada para hacer frente a las ausencias de las adolescentes o a las nuevas inscriptas en un intento por hacerles “recuperar” lo que habían perdido. Más allá de estos elementos había un tráfico continuo de entrada y salida a las aulas cuando las adolescentes iban a sus citas o a amamantar a sus bebés. Estaba así en jaque tanto la cantidad de tiempo pasado en clase como la calidad de la instrucción, debido a los movimientos.

Volviendo a los temas de la misión

Si bien no se notó inmediatamente, con el tiempo quedó claro que los temas descritos anteriormente formaban parte de una conversación más amplia con respecto a “¿somos una escuela o una agencia de servicios sociales?”. Por ejemplo, a la hora de debatir las ausencias “de rutina” en las cuales las alumnas inscriptas podían saltarse tramos enteros de una materia debido a alguna emergencia en sus vidas, quedó claro que algunas de las políticas actuales de la escuela eran piezas del rompecabezas. En un intento por tomar en consideración las circunstancias complejas de las vidas de las adolescentes y de echarles una mano, las ausencias “con excusa” abarcaban un amplio abanico de posibilidades. Podía suceder que una adolescente se saltara una parte importante del semestre y no por ello quedara inhabilitada para obtener sus créditos por el curso que luego le permitiera graduarse. Esto explicaba en parte el esfuerzo de los docentes para que las adolescentes recuperasen las clases perdidas y se pusieran a nivel cuando volvían a aparecer. Al permitir que fuera relativamente fácil excusarse, el consejo se preguntó si la escuela estaba enviando el mensaje según el cual no se valoraba la asistencia a clase. Al mismo tiempo, dadas las realidades de las vidas de las adolescentes, los docentes estaban preocupados: si apretaban las clavijas de la asistencia, aquellas alumnas que ya tenían atraso desde el punto de vista de sus créditos para graduarse terminarían por abandonar y no graduarse jamás.

El personal no docente de la escuela se topaba directamente con el dilema de cómo apoyar a las adolescentes sin dejar de transmitir el mensaje según el cual estaban allí para aprender y para crecer como alumnas. Surgió una conversación polarizada, en la cual aparecía un conflicto entre brindar su apoyo, por un lado, y ajustar las clavijas de la política de asistencia, por el otro. Además, los debates también permitieron observar una mezcla de actitudes subyacentes acerca de las alumnas y de las expectativas de los docentes o de las esperanzas que tenían para su futuro. Además de ser buenas madres, ¿qué otra cosa se les ocurría para las niñas? ¿Qué tenían en mente las chicas para sí mismas? ¿Bastaba con que acudieran a la escuela y se mantuvieran allí?

[110]

Esta dualidad entre la consideración de las muchachas como “buenas madres” por oposición a “buenas alumnas” quedó más aparente cuando la escuela empezó a tratar el tema de la lactancia y su contribución al desempeño caótico de las clases. Las pasiones con respecto a las ventajas de la lactancia y de la importancia de seguir permitiéndola en el contexto escolar fueron encendidas. Este tema, por encima de cualquier otro, resultó estar en el bando de los no negociables para un cierto número de docentes y de personal no docente. Otros, sin dejar de reconocer que la lactancia era deseable, no estaban tan convencidos de que las disposiciones actuales sobre un acceso a los bebés “a pedido” tuviese que mantenerse a cualquier precio. ¿Valía la pena sacrificar tiempo de clase y atención para la enseñanza?

Southwest Alternative había sido una institución innovadora en su fundación, al transmitir el mensaje de que las embarazadas y madres adolescentes tenían derecho a terminar la escuela en vez de tener que abandonarla. Pero casi 25 años más tarde, ¿alcanzaba con este mensaje? ¿Qué más podían esperar las muchachas de la escuela aparte de un puerto seguro para ellas como jóvenes madres? Al detenerse a pensar en las siguientes etapas de la solución de los problemas y la obtención de datos, el consejo decidió ampliar la conversación más allá de los docentes y del personal no docente. Al formularse la pregunta sobre cuán bien atendidas estaban sus propias graduadas por la escuela, decidieron preguntárselo. El consejo invitó a la mayor cantidad posible de graduadas

que pudieran encontrar para acudir a una mesa redonda después de clase. La idea era que el consejo formulara algunas preguntas a las jóvenes mujeres y que ellas debatieran. Varios miembros del consejo se ofrecieron como voluntarios para tomar notas durante las reuniones, obtener los datos generados a través del debate de la mesa redonda. Todos aquellos alumnos, docentes o miembros del personal no docente que quisieran escuchar tenían la plena libertad de acudir aunque sin derecho a formular opiniones. Se serviría un refrigerio para instaurar un tiempo social en el cual todos los participantes pudiesen ponerse al tanto de sus chismes y volver a encontrarse. Este plan general generó mucho entusiasmo en la comunidad escolar: tenían muchas ganas de volver a ver a los ex alumnos y el hecho de que las jóvenes pudiesen acudir con sus hijos era un agregado positivo.

La mesa redonda resultó ser al mismo tiempo una oportunidad importante para recabar datos y una intervención en sí misma. Después de numerosos abrazos, chillidos y sorpresas al observar que aquellos bebés que habían conocido eran ahora niños o estaban en edad preescolar, los docentes, el personal no docente y las alumnas se concentraron en escuchar el debate de la mesa redonda. Se pidió a las graduadas que hablasen de aquellas cosas que pensaban que la escuela había hecho bien y en qué ámbitos se podía mejorar o introducir cambios. Hablaron abrumadoramente de los cuidados y de la comunidad escolar que tanto apoyo les había brindado y hasta qué punto eso las había ayudado personalmente y había sido útil para sus hijos. Algunas hicieron referencia a ciertos docentes en particular o a miembros del personal, o hablaron del personal de cuidados de los niños y las guarderías. Los docentes y el personal estaban radiantes, claramente emocionados al escuchar lo que se comentaba.

Pero cuando la conversación se volcó hacia las luchas actuales y lo que la escuela podría haber hecho de otra manera, el mensaje también fue claro: para poder ser “buenas madres” las jóvenes tenían que estar mejor equipadas para ganarse la vida y poder sobrevivir en el mundo real. Hablaron melancólicamente de su deseo de ir a la universidad comunitaria local o de tener alguna capacitación para un empleo. Muchas manifestaron la idea de que si bien

[112]

era un logro haber llegado a la graduación, con ello no alcanzaba. También necesitaban ayuda para planificar su futuro más allá de Southwest Alternative. Aquellas que habían intentado seguir una educación ulterior se encontraron mal preparadas para las dificultades del trabajo en clase. Además, en la cultura de la educación superior, muchas estudiantes debían hacer malabares entre sus clases y otras necesidades y desde esa perspectiva las jóvenes madres no podían esperar ningún tratamiento especial o concesiones particulares por parte de sus docentes. Básicamente tenían que encarar cursadas más avanzadas al mismo tiempo que tenían que aprender la cultura de la escuela. Entre las personas que escuchaban surgió una conclusión general, según la cual se le pedía a la escuela que fuese un poco más exigente. En términos sencillos, se les estaba demostrando que con cuidar a las personas no alcanzaba; que también tenían que cumplir con su papel de educadores y adaptar las estructuras escolares para dar el máximo apoyo al aprendizaje de sus alumnas. Se trataba de una tarea importante para los docentes y el personal, una tarea que generaba conversaciones permanentes en toda la escuela. Las conversaciones previamente polarizadas se volvían a formular buscando genuinamente la forma de mejorar el entorno académico.

El consejo retomó su trabajo teniendo este mensaje en mente. Después de un largo debate, redactaron una propuesta multifacética para ser debatida en toda la escuela: una política de asistencia mucho más estricta junto con lo que llamaron un “aula de transición” donde las muchachas volviesen a ingresar a la escuela después de las ausencias prolongadas. Además, las alumnas recién inscritas empezarían por el aula de transición para aclimatarse a la escuela desde el punto de vista de las rutinas y del programa escolar. El aula de transición tendría a la cabeza a un docente designado y un asistente. Los docentes serían responsables de transmitir a este personal los campos de aprendizaje en los que las alumnas ausentes tendrían que concentrarse para recuperar y estar al nivel del resto de la clase. Para las nuevas, se podría pensar en una evaluación más exacta de sus conocimientos anteriores mientras se iban adaptando a la cultura de Southwest Alternative. La idea era que una vez que los docentes estuvieran despojados de la obligación de ocuparse de

las ausentes y las nuevas, sus expectativas habrían de aumentar con el incremento del tiempo de docencia de calidad.

Además de estos dos aspectos de la propuesta, el consejo propuso que la escuela contemplase un nuevo programa de bloques que estaban empezando a utilizar algunas de las secundarias del distrito. Las alumnas estarían sumergidas en algunas clases por vez. Un semestre se subdividía en varios segmentos y las alumnas se anotarían en menos cursos que se irían terminando dentro de estos segmentos acortados. Para Southwest Alternative esto significaba que aparecerían varios puntos de inicio de un curso en un semestre tradicional durante el cual las alumnas podrían ingresar a las clases: tanto el principio como el fin de una cursada estarían más visibles, y, así lo pensó el consejo, podrían ser lapsos más realistas dadas las situaciones particulares de la vida de las muchachas. Si una alumna perdiese el paso, el siguiente punto de entrada estaría mucho más próximo y al alcance de la mano. El consejo esperaba así que la propuesta global fuese percibida como que brindaba suficiente apoyo a las alumnas sin por ello dejar de transmitir que el tiempo en el aula era un momento particularmente importante para el aprendizaje. El consejo planteó esta postura a los docentes y a los no docentes para su consideración. Después de un extenso debate la escuela aceptó empezar con el aula de transición y paulatinamente agregar los demás componentes de la propuesta.

La cultura en la escuela era la de recabar permanentemente datos sobre cualquier intervención que se realizara. Los docentes y los estudiantes formaban parte de frecuentes encuestas para dar su opinión sobre las nuevas políticas o los nuevos programas que se instauraban. A menudo ello redundaba en pequeños ajustes a las innovaciones originales hasta que la mayoría estuviera satisfecha que funcionaba lo suficientemente bien en su formato actual. La clase de transición, con algunos ajustes, muy rápidamente obtuvo reseñas positivas tanto de los docentes como de las alumnas y la escuela siguió impulsando la puesta en marcha de otros aspectos de la propuesta.

Al final del año escolar el consejo pudo presentar un informe de avance al superintendente del área en cuestión. Fue fácil demostrar cuáles eran los pasos seguidos por la escuela para lograr esas mejoras.

El presentismo había mejorado en la escuela y las alumnas obtenían más rápidamente créditos para poder graduarse. Se esperaba asimismo que estos pasos dieran lugar a mejores notas en las pruebas.

Las escuelas de la Cuarta vía, como la Southwest High School, constituyen culturas dinámicas de investigación en las cuales los docentes aprovechan los datos para cuestionar sus teorías informales acerca del porqué del no aprendizaje de sus alumnos y de cuáles son los cambios estructurales necesarios en la escuela. Esas escuelas suelen incluir a sus alumnos (en este caso ex alumnos) y la comunidad en su proceso de toma de decisiones. Así es como la Southwest High School ilustra el marco global de Cummins (1986) para “autonomizar” a los estudiantes de bajos ingresos como se describe anteriormente.

[114] Conclusión

La Southwest High School constituye un ejemplo de cómo usar los datos de rendición de cuentas que no son trascendentes pero que sí están disponibles para estimular preguntas que a su vez hagan avanzar la investigación. La directora estuvo en condiciones de aprovechar los resultados de las pruebas normalizadas de la escuela como punto de partida para poner en marcha un verdadero proceso de investigación escolar que hizo participar a todas las partes interesadas de la escuela. Se trataba de una escuela que brindaba servicios sociales, pero también tuvieron que aprender a tomarse en serio como escuela, brindando una educación rigurosa a sus alumnas. Desgraciadamente, esta escuela creó una cultura de la Cuarta vía a pesar de –y no gracias a– la rendición de cuentas de alta trascendencia y las demás reformas neoliberales. Es menester contar con más ejemplos de lo que pueden hacer las escuelas dentro del paradigma de la Cuarta vía. Los académicos y los docentes deben criticar las reformas neoliberales de la Tercera vía, pero sobre todo tienen que desarrollar un nuevo paradigma y empezar a documentar ejemplos de lo que podría ser ese nuevo paradigma en las escuelas, las aulas y las instituciones de formación docente, en particular en las comunidades de bajos ingresos. Ello incluye no solamente ejemplos de escuelas y aulas, sino también de las políticas

educativas y sociales que apuntalan a aquellas escuelas que tratan de crear prácticas que sean congruentes con este nuevo paradigma. Los docentes no existen en el vacío. En gran medida son el producto de políticas más vastas que ya sea restringen su trabajo o alientan una formación rigurosa y un profesionalismo continuo. Si América Latina se encuentra en un estadio post-neoliberal, como dicen algunos, es factible que podamos ver la creación de escuelas y la aparición de docentes post-neoliberales, de la Cuarta vía.

Referencias bibliográficas

- Alcántara, A. (2008), Políticas educativas y neoliberalismo en México: 1982-2006, en *Revista Iberoamericana de Educación*, 48, pp. 147-165.
- Anderson, G. L. (2009), *Advocacy leadership: Toward a post-reform agenda*, New York, Routledge.
- Ball, S. (1998), "Grandes políticas, un mundo pequeño. Introducción a una perspectiva internacional en las políticas educativas", *Comparative Education*, 34, pp. 119-130.
- (2001), "Performativities and fabrications in the education economy: Towards the performative society", en D. Gleason y C. Husbands (eds.), *The performing school: Managing, teaching and learning in a performance culture* (pp. 210-226), London, Routledge Falmer.
- (2007), *Education plc: Understanding private sector participation in public sector education*, Nueva York, Routledge.
- (2008), *The education debate*, Bristol, The Policy Press.
- (2012), *Global Education Inc.: New policy networks and the neo-liberal imaginary*, Londres, Routledge.
- Barrera-Osorio, F. (2007), *The impact of private provision of public education: Empirical evidence from Bogota's concession schools*, Policy Research Working Paper, Report Number WPS4121, Banco Mundial.

- Beech, J. (2006), The theme of educational transfer in comparative education: A view over time. *Research in Comparative and International Education* 1(1), pp. 2-13.
- Biesta, G. (2007), Why "what works" won't work: Evidence-based practice and the democratic deficit in educational research. *Educational Theory*, 57 (1), pp. 1-22.
- Burch, P. (2009), *Hidden Markets: The New Education Privatization*, New York, Routledge.
- Carnoy, M., Elmore, R. y Siskin, L. (2003), *The new accountability: High schools and high stakes testing*, New York, Routledge Falmer.
- Contreras Osorio, R. (julio/agosto, 2003), Neoliberalismo y gobernabilidad en América Latina durante los años 90, *Nueva Sociedad*, 186, pp. 46-58.
- Cuban, L. (2004), *The blackboard and the bottom line: Why schools can't be businesses*, Cambridge, Harvard University Press.
- Cummins, J. (1986), "Empowering minority students: A framework for intervention", *Harvard Educational Review*, 56 (4), pp. 649-657.
- Delpit, L. (1995), *Other people's children: Cultural conflict in the classroom*, New York, New Press.
- Emmert, M. y Crow, M. (1988), Public, Private and Hybrid Organizations: An Empirical Examination of the Role of publicness. *Administration & Society*, 20, pp. 216-244.
- Feldfeber, M., Jaimovich, A., Saforcada, F. (2004), Políticas públicas de privatización: una mirada a la experiencia de las escuelas autogestionadas de San Luis, *Educational Policy Analysis Archives*, 12 (47), pp. 1-16.
- Galbraith, J. (1998), *Created unequal: The crisis in American pay*, New York, Simon and Shuster.
- Gandin, L. (2007), The construction of the citizen school project as an alternative to neoliberal educational policies, *Policy Futures in Education*, 5 (2), pp. 179-193.

- Gewirtz, S. (2002), *The managerial school. Post-welfarism and social justice in education*, London, Routledge.
- Giddens, A. (1994), *Beyond Left and Right: The future of radical politics*, Stanford, CA, Stanford University Press.
- Gilbert, N. (2002), *Transformation of the welfare state: The silent surrender of public responsibility*, Oxford, UK, Oxford University Press.
- Goldstein, J. (2007), Distributed accountability: How district leaders create structures to ensure teaching quality, *Journal of School Leadership*, 17, pp. 504-36.
- González, N., Moll, L., Amanti, C. (2005), *Funds of knowledge: theorizing practices in households and classrooms*, Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum.
- Gunter, H. M. & Forrester, G. (2008), New Labour and school leadership 1997–2007. *British Journal of Educational Studies*, 55 (2), pp. 144–162.
- Habermas, J. (1987), *Teoría de la acción comunicativa II. Crítica de la razón funcionalista*, 1981, editado por Taurus, en Madrid (reimpresión de 1988). Versión castellana de Manuel Jiménez Redondo.
- Hargreaves, A. y Shirley, D. (2009), *La cuarta vía: el prometedor futuro del cambio educativo*, Barcelona, Editorial Octaedro, 2012.
- Harvey, D. (2005), *Breve historia del neoliberalismo*, Madrid, Editorial Akal, 2007.
- Hernández Iriberry, I. (julio-agosto, 2011), El Movimiento Pedagógico Nacional Popular. Una práctica crítica desarrollada por el Comité Ejecutivo Nacional Democrático del SNTE hacia la reconstrucción de la identidad popular del magisterio de educación básica, *Cotidiano* 168, pp. 79-94.
- Kallick, D. (2002), *Progressive think tanks: What exists, what's missing. Report for the Program on Governance and Public Policy*, Open Society Institute. Retrieved June 18, 2008, from <http://>

www.soros.org/initiatives/gov/articles_publications/publications/progressive_20020115

Kantor, H. y Lowe, R. (2006), "From New Deal to no deal: No Child Left Behind and the devolution of responsibility for equal opportunity", *Harvard Education Review* 76 (4), pp. 474-502.

Koyama, J. (2011), Principals, power, and policy: Enacting "Supplemental Educational Services", *Anthropology and Education Quarterly*, 42 (1), pp. 20-36.

Labaree, D. (1997), *How to succeed in school without really learning: The credentials race in American education*, London & New Haven, Yale University Press.

[118]

Lave, J. (1988), "Situating learning in communities of practice", en L. Resnick, S. Levine.

Levin, B. (1998), An epidemic of education policy: What can we learn from each other? *Comparative Education*, 34, pp. 131-42.

Lewis, J. y Surrender, R. (2004). *Welfare State Change: Towards a Third Way*, Oxford, UK, Oxford University Press.

Luke, A. (2003), Literacy and the other: A sociological approach to literacy research and policy in multilingual societies, *Reading Research Quarterly*, 38 (1), pp. 132-141.

McGrath, D. & Kurillof, P. (1999), "They're going to tear the doors off this place": Upper-middleclass parent school involvement and the educational opportunities of other people's children, *Educational Policy*, 13 (5), pp. 603-629.

Nardacchione, G. (2012), "La disputa retórico-educativa en la Argentina de los años 1990", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17 (53), pp. 407-435.

Nichols, S. y Berliner, D. (2007), *Collateral damage: How high stakes testing corrupts America's schools*. Cambridge, MA, Harvard Education Press.

- Pinkney Pastrana, J. (2007), "Subtle tortures of the neo-liberal age: Teachers, students, and the political economy of schooling in Chile", *Journal of Critical Education Policy Studies*, 5 (2), pp. 1-19.
- Resnick, L., Levine, J. & S. Teasley, S. (eds.), *Perspectives of socially shared cognition* (pp. 63-82), Washington, DC, American Psychological Association.
- Rizvi, F. y Lingard, B. (2010), *Políticas educativas en un mundo globalizado*, Madrid, Ed. Morata, 2013.
- Rogers, T. (2008, January), "Education is a civil right". PowerPoint presentation at the midwinter conference of the New York Council of School Superintendents, Albany, NY.
- Rogoff, B. (1990), *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*, Buenos Aires, Paidós, 1993.
- Saltman, K. (2009), The Rise of Venture Philanthropy and the Ongoing Neoliberal Assault on Public Education: The Case of the Eli and Edythe Broad Foundation, *Workplace*, 16, pp. 53-72.
- Scott, J. (2009), "The politics of venture philanthropy in charter school policy and advocacy", *Educational Policy*, 23 (1), pp. 106-136.
- Suárez, D. y Ochoa, L. (2005), *La documentación narrativa de experiencias pedagógicas: una estrategia para la formación de docentes*, Buenos Aires, Ministerio de Educación.
- Sverdlick, I. y Costas P. (2007), "Las luchas por el derecho a la educación en América Latina. Bachilleratos Populares de Jóvenes y Adultos en Empresas Recuperadas y Organizaciones Sociales", en Gentili, P. y Sverdlick, I. (2008), *Movimientos sociales y derecho a la educación: cuatro estudios*, Laboratorio de Políticas Públicas, Buenos Aires.
- Tatto, M. T. (1997), Reconstructing teacher education for disadvantaged communities, *International Journal of Educational Development*, 17 (4), pp. 405-415.

- Valenzuela, A. (1999), *Subtractive schooling: U.S. Mexican youth and the politics of caring*, Albany, SUNY Press.
- Westheimer, J. (ed.) (2007), *Pledging allegiance: The politics of patriotism in America's schools*, New York, Teachers College Press.
- Wexler, P. (1992), *Becoming somebody: Toward a social psychology of school*, London, Falmer.
- Wilkinson, R. y Pickett, K. (2010), *The Spirit level: Why greater equality makes societies stronger*, New York, Bloomsbury Press.

RIQUEZA DEL OFICIO DOCENTE Y MISERIA DE SU EVALUACIÓN

Emilio Tenti Fanfani

En las páginas que siguen he querido poner en relación las particularidades del acervo de conocimientos (práctico y teórico) que moviliza el docente en su trabajo en las aulas y cómo se lo aprende. Por otra parte, enfatizaré ciertas especificidades del trabajo docente, que lo asemejan más a una ejecución virtuosa que al desempeño de un proceso de producción de bienes materiales (distinción oferta y demanda, insumo/proceso/producto, etc.). Por último, con base en las consideraciones anteriores me propongo realizar un examen crítico de los modelos de estandarización/evaluación de la calidad de los docentes, tal como se presentan en las propuestas que se registran en muchos países de América Latina. La mayoría de ellas consisten en una simple e impertinente transferencia al campo de la educación escolar, de modelos y tecnologías generadas y aplicadas en el mundo de la producción de bienes materiales.

[121]

1) El conocimiento del maestro

Aunque el trabajo docente es un oficio, no es solo eso. Una vez dicho esto, que algunos pueden entender como algo de sentido común, me veo obligado a especificar el sentido y el interés de esta proposición. Aquí sostendré que a la dimensión oficio se agregan otras que muchas veces conviven en forma conflictiva y contradictoria con la primera.

¿Qué voy a entender aquí por oficio? En primer lugar diré que es algo que existe en estado práctico. Sobran las evidencias de agentes sociales que hacen cosas admirables y complejas sin acompañar ese hacer con un discurso, es decir, con una explicación formal acerca de cómo lo hacen. En otras palabras, un oficio es un hacer calificado, especializado, que no está acompañado de una verbalización coherente y sistemática. Tienen oficio un carpintero que fabrica muebles de calidad como un historiador que construye historias en tanto muchas veces ninguno de los dos es capaz de

explicitar una "Teoría", una "metodología" o una epistemología acerca de lo que hace y cómo lo hace. Y a pesar de ello lo hace bien. Para entender mejor, digamos que los que ejercen un oficio utilizan un conocimiento muy particular. Es como jugar un juego que no tiene un conjunto de reglas formales. El juego político es un caso ejemplar de movilización de conocimientos prácticos, la mayoría de los cuales no existen fuera de la práctica. El político en su accionar "no sigue reglas", no "aplica" los principios establecidos por Maquiavelo o por cualquier otro "teórico" de la política. Desde este punto de vista, la política o la pedagogía es un juego entre comillas, porque los jugadores no aplican reglas explícitas, conscientes, formales, es decir, que se traducen en enunciados exteriores al juego y que le preexisten. En el campo escolar, las reglas son regularidades implícitas, donde solo una pequeña parte existe en forma explícita. Esta es toda la diferencia entre un oficio y un "método".

[122]

Antes de preguntarse cuándo, cómo y dónde se adquiere el conocimiento que usa el maestro es preciso tomar una posición respecto de su propio estatuto o naturaleza. Dos conceptos centrales de la epistemología de Karl Polanyi pueden ayudarnos a entender la naturaleza del conocimiento del maestro, el cual no es distinto del conocimiento del investigador, del médico o del artesano. El conocimiento según nuestro autor tiene dos cualidades básicas, es personal y tácito. Al referirse al tipo de conocimiento movilizado por los científicos en sus prácticas de investigación, dice que éste es personal ya que "en todo acto de conocimiento interviene una contribución apasionada de la persona que quiere conocer", y a continuación aclara que este componente "no es una imperfección sino un factor vital del conocimiento" (Polanyi, K., 1990, pág. 70). Esto no quiere decir que el conocimiento es arbitrario, subjetivo y egocéntrico, ya que el científico reconoce que su práctica debe someterse a exigencias independientes de su voluntad (en este sentido, es una práctica responsable). Pero si es cierto que toda práctica científica está atravesada por elementos personales, como pasiones, ideales, esperanzas, visiones, intuiciones, etc., no es neutral, como algunos pretenden. A su vez, el conocimiento es tácito, es decir, que no se puede expresar sólo con palabras. Es más, cualquier agente social conoce y sabe mucho más de lo que puede

decir con palabras y fórmulas. El conocimiento tácito de Polanyi en cierto sentido es equivalente al “sentido práctico” del sociólogo francés Pierre Bourdieu. Desde esta perspectiva, lo tácito es también estratégico, ya que constituye “la facultad fundamental de la mente” ya que es la que “crea el conocimiento explícito, le da significado y controla sus usos” (Polanyi, K., 1988, pág. 193).

Si el conocimiento tácito ocupa un lugar central en el trabajo científico, mucho más lo tiene en las profesiones prácticas como la medicina o la docencia. En realidad, todas las actividades humanas (por ejemplo, nadar o andar en bicicleta) suponen un realizador dotado de habilidad. La habilidad es un sinónimo de la “competencia” pero más rico en significados, dimensiones y matices. Desde este punto de vista, el maestro, como ejecutante virtuoso, no aplica reglas, preceptos, modelos o teorías. Por eso es sumamente reductor decir que tal docente en el aula “aplica la teoría de ...”. Ejercer la enseñanza (al igual que ejercer la medicina) es mucho más que eso. Es verdad que las “reglas del arte” que pueblan los manuales y tratados (de pedagogía o de clínica médica) pueden ser útiles, pueden orientar o guiar las prácticas humanas, pero a condición de integrarse al conocimiento práctico o tácito de un arte, no lo pueden sustituir.

El alumno que inicia su escolaridad a los 4 ó 5 años aprende por inmersión en el espacio escolar. Luego de 13 ó 14 años de intensa experiencia escolar, los alumnos aprenden pedagogía sin un trabajo pedagógico institucionalizado como tal, es decir, específicamente orientado a producir conocimientos relacionados con la enseñanza. “Es todo un grupo y su medio ambiente simbólicamente estructurado que ejerce, sin agentes especializados ni momentos específicos, una acción pedagógica anónima y difusa, lo esencial de un *modus operandi* (un modo de hacer las cosas en el aula y la escuela: ETF) que define el dominio práctico, se transmite en la práctica, en estado práctico, sin acceder al nivel del discurso. No se imitan ‘modelos’, sino las acciones de los otros” (Bourdieu, P., 1980, pág. 124). En síntesis, y a riesgo de forzar la analogía, una parte importante del oficio del maestro se aprende como se aprende la lengua materna.

2) Valor agregado del conocimiento teórico

Dicho esto, hay que agregar que tanto el hacer del carpintero (o del sociólogo o del maestro) ganan mucho en excelencia si el que hace muebles, el que hace investigación social o el que enseña son capaces de dominar en forma consciente los principios y procedimientos que emplean en sus respectivos quehaceres. El saber práctico, cuando está acompañado de las reglas y los esquemas que lo orientan, gana en eficacia y productividad y al mismo tiempo puede convertirse en patrimonio de un colectivo, es decir de un grupo de individuos que realizan el mismo trabajo. La codificación del saber permite su difusión masiva y tiene una importancia mayor, ya que cuando el hacer se vuelve consciente el oficio cambia de nivel y permite realizar acciones complejas y coordinadas por parte de un colectivo de individuos.

[124]

Por tanto, el conocimiento del oficio (como saber práctico) se potencia cuando está acompañado del saber codificado, objetivado o teórico. La dosificación de estos dos componentes (que están siempre presentes en todo quehacer humano) varía en los diversos campos de actividad social, aunque existe una especie de consenso en calificar oficio a aquellos trabajos o actividades que movilizan fundamentalmente conocimiento práctico (por ejemplo, la política) y profesiones o ciencias a aquellas actividades donde el conocimiento codificado tiende a ser dominante. Esta distinción que no tiene nada de novedoso, muchas veces no es tenida en cuenta cuando se discuten las particularidades del oficio docente y en especial cuando se discuten las políticas y estrategias de su aprendizaje (inicial y permanente).

Hechas estas distinciones y afirmaciones, sostendré que el trabajo docente tiene por lo menos dos particularidades que lo distinguen de otros campos de actividad que podríamos denominar profesionales o científicos, a saber:

- a) El virtuosismo práctico tiende a predominar sobre el saber codificado (o teórico metodológico). Las evidencias indican que la mayoría de las estrategias que despliegan los docentes para resolver problemas (desde "ordenar el aula" hasta

enseñar la “lectoescritura”) no consiste en aplicar tal o cual método o procedimiento formalizados, tal como aparecen en los libros de pedagogía o didáctica. Del mismo modo, múltiples investigaciones demuestran que el conocimiento que los docentes movilizan para conocer a sus alumnos, es decir, el conjunto de categorías de percepción que les permiten distinguir cualidades o atributos entre ellos y producir clasificaciones (“rápidos y lentos”, “disciplinados e indisciplinados”, responsables e irresponsables, etc.) no se encuentran en manual o teoría psicológica o antropológica alguna, sino que existen solo en estado práctico-práctico, es decir, no objetivado y formalizado. Es más, la mayoría de los docentes ha estudiado y aprendido categorías de distinción “científicas”, “teóricas”, como las que ofrece la psicología del aprendizaje de origen piagetiano, por ejemplo, la tipología “autónomo/heterónomo”, pero raramente las usan para resolver problemas prácticos.

[125]

- b) El dominio teórico metodológico o codificado tiende a existir en forma paralela, relativamente autónoma y a veces contradictoria con el saber práctico, es decir, de ese saber que emplean en su trabajo como docentes en el aula y la institución escolar. Esta especie de divorcio entre lo que la sociología del conocimiento denomina como “saber incorporado” y saber “objetivado” está detrás del clásico y estéril debate entre teoría y práctica, que es tan antiguo como actual en el campo de la formación docente y que lo distingue de otros campos profesionales donde esta problemática está prácticamente ausente o no suscita interés alguno. En síntesis, en muchos casos el “hacer” (práctica) del docente poco tiene que ver con su “decir” (teoría). Más aún, ambas acciones pueden suceder al mismo tiempo, por ejemplo, cuando un conferenciante aboga fuertemente por el no directivismo pedagógico, la pedagogía centrada en el alumno, etc., monopolizando la palabra en una conferencia magistral y *ex cathedra*.

Es obvio que no basta constatar y condenar este divorcio para identificar estrategias de superación o integración entre “teoría” y “práctica”. Al igual que con otros problemas sociales, no basta diagnosticar y juzgar como problemática una situación determinada para encontrar una solución adecuada. La prueba está en que la constatación del problema es tan antigua como el problema mismo que aquí comentamos. Por tanto, no basta constatar y condenar, sino que también es preciso explicar. Si bien el problema es complejo y por tanto merece explicaciones de igual calibre, me arriesgo a proponer una hipótesis de trabajo para rendir cuentas del divorcio entre práctica y teoría en el quehacer del docente.

Sostengo que una parte de la cuestión se explica por las formas muy particulares en que se aprende este oficio. Éstas lo distinguen del aprendizaje del oficio de médico o de ingeniero, por ejemplo.

[126]

3) Cómo se aprende el oficio docente

Sobre estas premisas, la pregunta acerca de cómo se aprende un arte o cómo se adquieren las habilidades necesarias para el ejercicio de una actividad adquiere un sentido muy particular. Lo primero que hay que decir es que si existen dos tipos de conocimientos (uno tácito y otro explícito o formal) es plausible pensar que también existen dos modos de apropiación o aprendizaje: uno formal, propio de las instituciones escolares y otro no formal o espontáneo. Es aquí donde cobran una importancia estratégica fundamental mecanismos como el ejemplo práctico, la imitación o la emulación, que por lo general operan en forma no consciente y no planificada. En efecto, para apropiarse del conocimiento tácito es preciso “someterse a la autoridad de un maestro, es decir, a la tradición”, aun cuando, en última instancia, cada uno debe descubrir sólo “el sentido justo de un acto de habilidad” (Polanyi, K., 1988, pág. 162).

La relación temprana, continuada, sistemática, de un alumno con sus maestros a lo largo de muchos años permite incorporar modos de hacer, formas de enseñar (“dictar clases”, por ejemplo) estilos de comunicación, de ejercicio de la autoridad, de relacionarse con los otros, con los directivos, de resolver y enfrentar conflictos, etc., que constituyen componentes fundamentales

del conocimiento tácito del maestro. El conocimiento tácito que el futuro docente aprendió en forma espontánea y no completamente consciente cuando fue alumno (y lo continúa siendo aún en los Institutos de Formación Docente) no es fácil desplazarlo por el aprendizaje formal de teorías, modelos o lenguajes. Incluso puede suceder que exista una contradicción entre lo que se sabe decir y expresar (en términos de conceptos, teorías, modelos, etc.) y lo que efectivamente se usa en el oficio. En muchos casos, los agentes son conscientes de esta contradicción y la viven con cierta angustia y malestar. En otros, puede pasar completamente desapercibida. Esto explica el hecho de que muchos agentes puedan adherir a pedagogías “progresistas” y ejecutar prácticas “conservadoras”. Por supuesto que la situación inversa también puede ser posible.

El sistema escolar tiene una particularidad que lo diferencia de otros campos ocupacionales. Este sistema es el único que tiene un control interno de los procesos de reproducción de sus agentes. El espacio de la formación de los docentes y el espacio de sus prácticas profesionales pertenecen al mismo campo y están sometidos a la misma autoridad. Ambos forman parte del mismo sistema: el sistema escolar dirigido por el Estado. La formación y el trabajo de los docentes participan del mismo universo cultural, las mismas tradiciones. Esta especie de homología entre formación y trabajo es una característica exclusiva del sistema escolar y en esto se distingue de otros campos de la actividad social, como la economía, la salud, etc. Las empresas no controlan la formación de los ingenieros, los administradores o los técnicos; El Ministerio de Salud o los hospitales no controlan la formación de médicos y enfermeros. En estos sistemas de producción social la formación y el trabajo constituyen esferas o campos sociales separados y relativamente autónomos. En cambio, los profesores se forman en el interior del sistema educativo. En este caso no existe una “distancia” entre el espacio de la formación y el del trabajo. Un maestro ingresa al sistema escolar a los 4 ó 5 años y permanece en él hasta su jubilación. El médico o el ingeniero viven el problema de la transición entre la etapa de formación y la del trabajo de un modo más intenso. La distancia que los separa puede convertirse en fuente de ciertos desfases o desarticulaciones. De allí la probabilidad de la crítica (“lo que aprendí

en la Facultad no me sirve para el trabajo”, o bien “lo que necesito saber para resolver problemas en la empresa o el hospital no me lo enseñaron en la Facultad”, etc.). La distancia social puede generar un distanciamiento *vis à vis* de la institución escolar, que entonces puede convertirse en objeto de crítica anticipada, es decir, antes del ingreso al mercado de trabajo, cuyas demandas pueden ser de alguna manera percibidas o pronosticadas por los estudiantes. La cultura de las instituciones donde se forman los maestros y la cultura del trabajo docente tienden a ser homogéneas. Las reglas que regulan las prácticas en los espacios de la formación y en los del trabajo tienden a ser las mismas. Por tanto, el ajuste entre ambos espacios y experiencias tiende a ser no tan problemático como en otras profesiones. Es probable que esta configuración objetiva explique la tendencia a la reproducción de prácticas y modos de hacer las cosas en el interior del sistema escolar. En el campo escolar, la distancia entre teoría y experiencia o práctica no es que no exista, sino que casi siempre termina por resolverse a favor de las prácticas y en desmedro de “la teoría”, la cual tiende a ser vista como pura “verbalización” con escasa o nula capacidad de traducirse en acción.¹

En cierto sentido, esta larga experiencia en la escuela, que dura prácticamente toda la vida, da lugar a un proceso de socialización exitoso, es decir, que logra influir en forma profunda y duradera sobre la subjetividad de los docentes al reproducir en ellos determinadas categorías de percepción y apreciación, muchas de ellas de larga data. Al mismo tiempo contribuye a construir la base de su integración normativa como cuerpo colectivo.

¹ No es el lugar aquí para discutir el concepto de teoría que tiende a circular en el campo del debate pedagógico. Por lo general se tiende a concebir la teoría como “conocimiento hecho” y hecho para ser enseñado (mientras que la metodología sería una especie de arte de inventar conocimientos). En verdad, la teoría es instrumento, es el lenguaje que utilizamos para hablar de las cosas. La teoría es un punto de vista. En este sentido, todos los agentes sociales tienen una teoría. No es exterior al objeto que nos interesa estudiar (no es un “marco” como se dice vulgarmente) sino que construye el problema mismo de investigación. En otros casos se califica de teoría a un procedimiento codificado cuyo destino es ser “aplicado” en la práctica. Por eso tiende a juzgarse una teoría por su utilidad y no por su valor de verdad.

La unidad y la cohesión del magisterio también se ve facilitada por la conciencia generalizada de “pérdida de prestigio y reconocimiento social” y por la percepción de que no están recibiendo las recompensas materiales que corresponde a la inversión escolar que han realizado (que es especialmente alta en ese elevado porcentaje de docentes que tienen más de un título y han estudiado carreras universitarias y carreras de formación docente). Por tanto, las principales tensiones que lo atraviesan como grupo social se manifiestan en las relaciones que mantienen con otros actores sociales (los políticos, los medios de comunicación de masas, etc.) y no en su propio interior (entre docentes jóvenes y adultos, estudiantes y docentes de las normales, entre docentes del sector público y del sector privado, urbanos y rurales, o bien entre docentes de distintas corrientes pedagógicas y/o didácticas, “progresistas” y “conservadores”, etcétera).

Para terminar con esta cuestión cabe recordar que, en los oficios prácticos, el conocimiento teórico o codificado es tanto más valorado cuanto más oculto permanece en el desarrollo de la acción. Un ejecutor cualquiera (el maestro en el aula, el artista o el pianista en el escenario, etc.) son tanto más “virtuosos” y valorados cuando en su desempeño se orientan por el conocimiento incorporado, transformado en inclinaciones, intuiciones, predisposiciones, improvisaciones que por libretos, recetas, métodos o partituras (conocimiento codificado). El que actúa “obedeciendo normas” o “reglas” explícitas no es socialmente valorado. Una formación bien lograda en cualquier campo de actividad (la investigación científica como la enseñanza o la ejecución de un instrumento) supone una incorporación –literalmente hablando– de un saber objetivado, codificado y por tanto teórico. Por esta razón, una ejecución bien lograda se asocia con una improvisación, con la ejecución de ciertas prácticas en forma “natural” (que no sigue una regla), no calculada y que no obedece a un plan. Pero es obvio que un desempeño de excelencia no tiene nada de natural ni de innato, sino que es el resultado de un largo y complejo proceso donde se mezcla el aprendizaje mediante la experiencia con el que se deriva de una pedagogía determinada y que terminan por confundirse y ocultarse para tomar la forma de práctico de un oficio. En el extremo puede

uno encontrarse con ejecutores incapaces de exponer en una clase magistral el saber que usan en forma tan magistral. En estos casos, resultaría absurdo pretender medir el conocimiento que emplean aplicándoles exámenes o, en el colmo del absurdo, pidiéndoles que respondan a preguntas con respuestas múltiples. El virtuoso tiene un saber, un conocimiento, que solo se muestra en la ejecución y no en forma discursiva.

4) El saber codificado: preferencias

[130]

El peso del conocimiento práctico adquirido a través de la experiencia escolar se manifiesta también cuando se analizan las posiciones que toman los docentes en el campo de las teorías o corrientes educativas y pedagógicas. Un cuestionario aplicado a una muestra nacional representativa de docentes y estudiantes de Institutos de Formación Docente de la Argentina en el año 2009 muestra una gran dispersión en las preferencias de docentes y estudiantes (Tenti Fanfani, E., coordinador, 2009). En efecto, el autor más citado es Freire, pero se trata de sólo 150 formadores sobre un total de 744 encuestados. El resto declara identificarse con una gran variedad de autores de diversos campos disciplinarios, la mayoría de ellos de la psicología educacional. Esto no debería sorprender, dado que la psicología es la disciplina que más ha contribuido a iluminar y alimentar el desarrollo de las estrategias y técnicas de aprendizaje. De todos modos, esta estructura general de preferencias muestra que no hay ni autor tampoco disciplina dominante en el campo profesional de la docencia. Cuando los docentes mencionan las corrientes teóricas con las que se identifican, el constructivismo y sus diversas expresiones tiende a predominar, incluso sobre la “pedagogía de la liberación” liderada por Paulo Freire. En materia de teorías, sólo la mitad de los docentes encuestados se identificó con alguna corriente. Es probable que los profesionales que no tienen formación pedagógica no se hayan sentido autorizados a responder a una pregunta que no se relaciona con su formación básica. Esta ausencia de “hegemonía teórica” (o atomización de las preferencias en el marco de una adhesión a un “constructivismo genérico”) quizás no sea patrimonio exclusivo del campo profesional

docente. En otros campos profesionales y académicos (tanto en el derecho como en las ciencias sociales y humanas, por ejemplo) es probable que ocurra lo mismo. Pero lo que llama la atención entre los formadores es la heterogeneidad disciplinaria (psicología, sociología, didáctica, filosofía, didáctica y teorías del aprendizaje, política y gestión educativa, etc.) extrema de referentes conceptuales que orientan su mirada y sus prácticas. Este plano se “intersecta” con el de la variedad de orientaciones teóricas y epistemológicas implicadas en las corrientes citadas por los docentes encuestados. Por último, es preciso evitar las sobreinterpretaciones de los datos arrojados por esa encuesta. Ellos sólo ofrecen pistas y orientaciones generales, cuyo significado específico en la subjetividad y las prácticas de los docentes necesita ser analizado mediante otras estrategias analíticas. Es probable también que muchas respuestas tengan sólo el valor de proveer una información genérica en cuanto a los conocimientos efectivamente utilizados por los docentes en su práctica profesional específica. Por tanto, es difícil ir más allá en cuanto al significado y las implicaciones que tiene esta configuración de identificaciones en la formación de los futuros profesores, pero no hay dudas que pone en discusión el grado de estructuración de los conocimientos considerados básicos e ineludibles en la formación de los docentes. Cabe señalar que esta dispersión de orientaciones teóricas, epistemológicas y profesionales hace tiempo que constituye un tema en la agenda de reflexión sobre formación docente en el contexto latinoamericano e internacional (OCDE, 2000 y Tenti Fanfani, E. 2008).

[131]

5) El profesor como artista ejecutante y su evaluación

Las consideraciones anteriores sobre el conocimiento del docente y su particular modo de aprendizaje nos llevan al análisis de la especificidad del trabajo que se realiza cotidianamente en las aulas y las instituciones escolares. Pensar el trabajo docente como una *performance* puede ser de utilidad cuando se quiere comprender su especificidad. Con Paolo Virno (2003) uno podría preguntarse qué tienen en común “el pianista que nos deleita, el bailarín experimentado, el

orador persuasivo, el profesor que nunca aburre o el sacerdote que da sermones sugestivos” (pág. 45); la respuesta es: la virtud, entendida como el conjunto de capacidades de los artistas ejecutantes. La docencia, entonces, es un trabajo de virtuosos y esto al menos por dos razones:

- a) es una actividad que se cumple y tiene el propio fin en sí misma; y
- b) es una actividad que exige la presencia y la cooperación de otros, es decir, que necesita de un público, el cual nunca es completamente “pasivo”, ya que su cooperación, aunque sea a través de la escucha y la postura corporal, es fundamental para el éxito de la *performance*.

[132]

Por tanto, es un trabajo sin obra, sin producto: es una *performance*. Una buena clase no tiene producto inmediato. Según Virno, a falta de productos el virtuoso tiene testigos. La virtud (la calidad del docente) está en la ejecución y en la actuación, y no en el producto.

Por tanto, la enseñanza es una *praxis*, es decir, una acción que tiene su fin en sí misma, que se manifiesta en su desarrollo. Desde este punto de vista, la praxis del docente es como la conducta ética y política, y se diferencia de una práctica productiva que termina en la elaboración de un producto determinado y separado del trabajo. En este caso, la calidad de la ejecución está en el producto (es improbable un zapatero que trabaja bien pero produce zapatos defectuosos).

El maestro hace un trabajo donde el producto es inseparable del acto de producir. Es una actividad que se cumple en sí misma, sin objetivarse en un resultado inmediato, medible, evaluable.

El maestro debe movilizar en su trabajo un conjunto complejo de saberes y competencias, pero uno puede preguntarse ¿cuál es la capacidad estratégica que distingue a los ejecutantes virtuosos? La capacidad comunicativa, responde Virno. La comunicación se convierte en el contenido central de su trabajo. Cabe recordar aquí que la práctica pedagógica, si bien se realiza en una relación de comunicación no es sólo eso, ya que, al igual que cualquier interacción social, no transcurre en el vacío y sólo puede entenderse si se la sitúa en un espacio social estructurado, “institucionalizado”

(por ejemplo, el campo escolar). En este sentido, entre otras cosas, es preciso recordar que es una relación de comunicación asimétrica, es decir, caracterizada por una desigualdad: el maestro tiene autoridad (variable) sobre los alumnos. La autoridad pedagógica es un requisito imprescindible para la productividad del trabajo docente. Un maestro que no es reconocido, apreciado, valorado por sus alumnos puede “enseñar”, pero su enseñanza probablemente no se traduzca en aprendizaje. De modo que el discurso del maestro dotado de autoridad está compuesto de enunciados “realizativos” o “performativos”, según la acepción específica que le dio Austin (1955) a este concepto. En efecto, Austin observa que existen diversos tipos de enunciados lingüísticos. Entre ellos analiza aquellos que él bautiza como “realizativos”. Este es el caso de las frases donde “el acto de expresar la oración es realizar una acción, o parte de ella, acción que a su vez no sería normalmente descripta como consistente en decir algo” (Austin, J. L., 1955, pág. 5). El maestro, cuando tiene autoridad, hace cosas con palabras.

Por eso el público (en este caso, los alumnos y sus familias) es el evaluador primario del trabajo del docente. Sólo ellos están en condiciones de formular un juicio de valor, porque ellos “están allí” donde el maestro ejecuta su acción pedagógica. Virno se pregunta también “¿cómo se hace para evaluar a un cura, a un experto en publicidad, a un experto en relaciones públicas? ¿Cómo se hace para calcular la cantidad de fe, de deseo de posesión, de simpatía que ellos son capaces de crear?”. La misma pregunta vale para los profesores: ¿cómo se hace para medir y evaluar la cantidad de pasión, de curiosidad, de creatividad, de sentido crítico en relación con el conocimiento y la cultura que es capaz de producir un maestro en sus estudiantes?

El docente de hoy debe ser antes que nada un generador de motivación, interés y pasión por el conocimiento. También debe crear y recrear permanentemente las condiciones de su propia autoridad y reconocimiento. ¿Y qué recursos hay que poseer y emplear para ejecutar esta función y lograr estos estados? Es probable que ellos mismos deban poseer estas cualidades en relación con la cultura y el conocimiento para poder suscitarlos en sus estudiantes. Para ello necesitan tener competencias expresivas, saber, imaginación, capacidad comunicativa. Deben saber movilizar emociones y sentimientos y, para ello,

deben invertir ellos mismos estas cualidades de su personalidad. Esas cualidades personales, que la burocracia, como modelo fundacional del sistema escolar, buscaba limitar al máximo, resulta que no sólo no se dejan controlar, sino que son necesarias para el desempeño de servicios personales como la educación, la salud y otros semejantes.

6) Riqueza del trabajo docente y pobreza de las evaluaciones

[134]

De esta peculiaridad del trabajo del docente se deriva una serie de consecuencias en el momento de decidir qué estrategias emplear para medir la calidad de su trabajo (que no es lo mismo que evaluar al docente, sus conocimientos y capacidades, etc.). Cuando se evalúa el trabajo del docente, es preciso tomar en cuenta las reglas y los recursos que él dispone para trabajar, esta es una cuestión relativa al contexto institucional de su trabajo. La evaluación es una preocupación propia del gestor de la educación. Como mecanismo formal no es una preocupación primaria de las organizaciones representativas de los trabajadores de la educación, sino de los políticos y administradores de los sistemas educativos contemporáneos (y de las tecnocracias que operan en muchas agencias nacionales e internacionales que tienen interés en construir la agenda de las políticas educativas nacionales). En muchos casos ellos tienden a considerar el trabajo docente como cualquier trabajo productivo y piensan lo que hace la escuela con el modelo "insumo-proceso-producto". Por tanto creen que el maestro modifica de una materia prima (los alumnos, los cuales pueden ser de "calidad" variable), utiliza una serie de "medios de producción" (objetivados: tecnologías pedagógicas viejas y nuevas, y subjetivados bajo la forma de "saber hacer") y elabora un producto: el individuo educado. El producto del trabajo del profesor sería el aprendizaje de los alumnos. Pero es preciso detenerse un momento a reflexionar e incorporar en el análisis por lo menos tres cuestiones básicas:

- a) La primera tiene que ver con el hecho de que es por lo menos difícil pensar la relación entre el trabajo de un docente singular y el aprendizaje de sus alumnos. Por lo general el trabajo de un maestro es posterior y contemporáneo con el trabajo

- de otros maestros. ¿Cómo hacer entonces para distinguir “el efecto” del trabajo de un docente singular, cuando la experiencia indica que el trabajo del maestro es un momento particular inscripto en un proceso que se desarrolla en el tiempo y que además es estructuralmente colectivo, existan o no mecanismos de coordinación explícitos y conscientes?
- b) La segunda es que el aprendizaje no depende solo de la *performance* de los profesores. Se sabe casi desde siempre que lo que un alumno aprende depende de otros factores que los profesores, por lo general, no siempre están en condiciones de controlar. Ya se dijo antes que el público escolar no es un espectador pasivo. El alumno y su familia necesariamente participan en la *performance*. Los efectos de los llamados factores sociales no escolares (capital cultural familiar, aprendizaje extraescolar, etc.) son tan importantes (y a veces más) que los propiamente pedagógicos. ¿Cómo separar entonces lo que se puede imputar a la virtud de los docentes y lo que se debe a otras experiencias extraescolares? Las técnicas estadísticas que se utilizan con mayor frecuencia no permiten medir en términos de “causalidad estructural” (o el efecto de interdependencia) las complejas relaciones entre las “variables de la escuela” y las “variables del alumno”.
- c) La tercera cuestión a tener en cuenta en la evaluación es que muchas veces los aprendizajes desarrollados en la escuela sólo se manifiestan y valorizan en un momento diferido del tiempo. Hay cosas que se aprenden en el presente y que sólo se valoran muchos años después, cuando el aprendiz se inserta en determinados campos de actividad. ¿Cómo distinguir los aprendizajes efímeros de aquellos realmente valiosos, es decir, permanentes? La durabilidad de los aprendizajes debe ser tomada en cuenta en el momento de evaluar su calidad. Y esto sólo puede hacerse postescuela.

En tanto servicio personal que se ejerce con otros y “sobre otros”, la enseñanza “es un trabajo difícilmente objetivable, un trabajo cuya ‘producción’ se mide mal” (Dubet, F., 2002, pág. 305). Pero, además, las evaluaciones que se hacen del trabajo del docente, por más

detalladas y exhaustivas que pretendan ser, siempre dejan de lado algún aspecto que es juzgado esencial por los propios protagonistas, los cuales difícilmente se reconozcan en esas evaluaciones. Por lo general, esas cosas que no se evalúan tienen que ver con las relaciones cara a cara con los alumnos, con las familias, con el director y los colegas, aspectos que sin duda constituyen un capítulo fundamental de su trabajo. En la cuestión relacional el maestro pone mucho de sí, pone su cuerpo, sus sentimientos y emociones, es decir, mucho más que el conocimiento de competencias, técnicas o procedimientos aprendidos. En realidad, cuando se habla de virtuosismo del docente, se hace referencia a estas cualidades que se ponen en juego en la relación con los otros para obtener credibilidad, confianza, para evitar o resolver conflictos, evitar tensiones, etcétera.

[136]

Según esta perspectiva hay que distinguir dos dimensiones en el trabajo docente. Una tiene que ver con el contenido crítico y ético del trabajo; la otra se desprende del contexto organizacional donde el maestro actúa. No hay que olvidar que la *performance* docente no se despliega en el vacío sino en un contexto organizacional, predominantemente de tipo burocrático, es decir, regulado y jerárquico. Según Dubet, “la yuxtaposición de esta lógica de organización y de un trabajo crítico fuertemente subjetivo participa de una representación de la vida social en la cual los temas individuales y morales parecen separarse de aquellos de la actividad organizada”. La mayoría de los maestros “están tentados a oponer el calor y la singularidad de su experiencia en el trabajo a la objetividad anónima de las organizaciones que enmarcan su actividad” (Dubet, F., 2002, pág. 306).

Si el trabajo del docente es estructuralmente complejo de “medir”, más difícil y cuestionable es hacerlo en un momento determinado del tiempo y usando solo un instrumento de “medición”. En todo caso, los aprendizajes de los alumnos al finalizar un año escolar pueden servir como un indicador, extremadamente incompleto, para medir la virtud del docente ejecutante. Es probable que haya que diversificar la evaluación del producto al mismo tiempo que buscar estrategias que tomen en cuenta la calidad de la ejecución. Aquí nuevamente hay que decidir quiénes están en condiciones de opinar sobre la misma. Lo cierto es que, en este caso, los alumnos

y sus familias tienen ventajas ciertas con respecto a los gestores y políticos de la educación.

Un indicador de la complejidad que plantea la evaluación de los docentes es el hecho de que en casi todas partes éste es un tema extremadamente conflictivo y acerca del cual existe poco consenso. En muchos países que se destacan por la calidad de sus sistemas educativos (Finlandia es un caso ejemplar) no existe ninguna evaluación formal de los docentes.

En síntesis, los alumnos, los propios docentes y las familias (en el caso de los maestros de primaria) por lo general no se equivocan cuando distinguen a un buen profesor de un mal profesor. Sin embargo, esta "evaluación", por ser informal, produce un capital de prestigio que, al no estar objetivado e institucionalizado, no origina consecuencias mayores sobre la carrera de los docentes (asignación de funciones jerárquicas, salarios, etcétera).

Cabe destacar que el problema se plantea cuando los sistemas educativos, al privilegiar la expansión de la escolarización sin invertir lo necesario en la formación de los docentes ni en salarios y condiciones de trabajo, han contribuido primero a la decadencia del oficio para luego denunciar "la baja calidad de la docencia". Quizás una adecuada comprensión del proceso que llevó a esta situación permitiría ver que en muchos casos los profesores también fueron víctimas de un proceso que en gran parte los trasciende. Si se parte de esta hipótesis, más que gastar en evaluar a los docentes en ejercicio (para hacerlos merecedores de una condena pública, como se hizo en el Perú durante el gobierno del presidente Alan García), habría que mejorar sustantivamente la formación de los docentes y sus condiciones de trabajo y remuneración en vez de gastar en evaluaciones (y políticas remediales "de perfeccionamiento") que tienen por objeto condenar a las víctimas ante la sociedad, ocultando así las responsabilidades históricas de la clase política en la degradación del oficio de docente.

Pero más allá de esta discusión, es evidente que en la mayoría de los países existe una distancia entre la realidad del trabajo cotidiano de los docentes en las aulas y el discurso oficial de las políticas educativas que formalmente busca adaptar la educación a las nuevas condiciones y exigencias, muchas veces contradictorias, que

se generan en las dimensiones económicas, sociales y culturales de la sociedad contemporánea.

Para evaluar hay que estandarizar, porque cuando se evalúa a un colectivo se lo quiere clasificar y jerarquizar. Para ello hay que reducir diferencias (otro nombre de la estandarización, que la emparenta con la burocracia²). Toda estandarización supone una decisión arbitraria, una selección y una exclusión de factores y características. Esta operación técnica acarrea siempre un empobrecimiento.

Por tanto, no es fácil estandarizar el trabajo docente, como no se pueden estandarizar a los alumnos, que poseen múltiples cualidades y son cada vez más diferentes (por ejemplo, el mejor en matemática puede ser –y muchas veces lo es– el peor en la cancha de fútbol) y que además reivindican sus diferencias y particularidades. Por tanto, tampoco pueden estandarizarse las situaciones profesionales o los problemas que tienen que resolver los docentes en las aulas. Estos son cada vez más diversificados y cambian en forma cada vez más acelerada e imprevisible³. En estos casos, el virtuosismo del docente, es decir su capacidad de definir problemas y elaborar estrategias a partir de conocimientos generales poderosos

[138]

² Cabe recordar aquí que, según Max Weber, la burocracia favorece la toma de decisiones impersonales (“sin acepción de personas”). Por su parte, el dominio de “reglas previsible” se guía por el principio *sine ira ac studio*. “Su peculiaridad específica –escribe Weber–, tan bienvenida para el capitalismo, la desarrolla en tanto mayor grado cuando más se ‘deshumaniza’, cuanto más completamente alcanza las peculiaridades específicas que le son contadas como virtudes: la eliminación del amor, del odio y de todos los elementos sensibles puramente personales, de todos los elementos irracionales que se sustraen al cálculo” (Weber, M., pág. 732). La burocracia, en tanto que gobierno de la regla, tiende a regularizar, a la estandarización, a abominar de lo particular, del “caso por caso”. Por eso resulta contradictorio que por una parte se insista en desburocratizar el trabajo del docente (misión estructuralmente imposible de llevar al extremo en los oficios que se desarrollan en interacciones intensas y cara a cara con otros) y al mismo tiempo se hable de estandarización, estándares, evaluación, categorizaciones, etc. Cabe consignar aquí que las organizaciones capitalistas post-burocráticas no se ocupan tanto de controlar las emociones y los afectos, sino de canalizarlos, orientarlos y utilizarlos productivamente (Boltanski, L. y Chiapello, E., 1999).

³ En efecto, una de las particularidades de esta actividad, que contribuye a su complejidad, es que cambian en forma acelerada los problemas que tiene que resolver: cambia el conocimiento, las tecnologías de la comunicación, las configuraciones culturales de las nuevas generaciones, etcétera.

sos es un recurso cada vez más necesario. En estas circunstancias es por demás difícil comparar y evaluar el conocimiento que realmente usan los docentes. Del mismo modo es cada vez más difícil comparar situaciones profesionales. Basta un ejemplo. Se dice, con razón, que una de las competencias y desafíos que deben resolver los docentes son las situaciones de conflicto (entre colegas, con las autoridades, con los alumnos, entre alumnos, entre familias, etc.). Pero cada situación conflictiva tiene una identidad y una complejidad particular que la vuelve incomparable con otras. Resulta difícil hacer un *ranking* de docentes según su capacidad de resolver conflictos, porque estos son incomparables.

En una crítica a la evaluación docente por “resultados” de aprendizaje, Claude Lessard (2004, pág. 101) sintetiza que es posible y legítimo exigir resultados predefinidos de aprendizaje siempre y cuando se den las siguientes condiciones:

- “a) que el problema a resolver sea puramente técnico, que las finalidades de la acción sean perfectamente claras y que los profesionales no tengan otra tarea que la de buscar los mejores medios para obtener objetivos claros”. Demás está decir que el sistema escolar es multifuncional y que el docente ocupa gran parte de su tiempo para resolver problemas que no tienen nada de técnico o racional en sentido estricto y tienen que ver con la riqueza y la diversidad de lo humano, en todas sus dimensiones (emocionales, éticos, etc.);
- “b) que la acción de los profesionales solo dependa marginalmente de la cooperación de la movilización de personas o grupos independientes de la organización que los autoriza”. Ya vimos antes que la *performance* docente depende tanto de la participación de los “beneficiarios” como del virtuosismo docente;
- “c) que el estado de los saberes científicos y profesionales haga posible una acción eficiente en la mayoría de las situaciones enfrentadas”. La ausencia de consenso acerca de un zócalo común de conocimientos pedagógicos del docente conspira contra esta condición;
- “d) que las situaciones que enfrentan los profesionales del mismo nivel de calificación sean, si no idénticas, por lo menos

relativamente comparables". Es aquí donde se impone la estandarización (de resultados de aprendizaje, por ejemplo), con todos los efectos de reduccionismo que le son contemporáneos. Debería resultar obvio que esta condición es menos probable que esté presente en sociedades desiguales y diferenciadas.

7) Evaluación y responsabilidad

[140]

En términos esquemáticos se podría decir que existen dos "teorías" implícitas de la acción social detrás de las propuestas y políticas de evaluación docente que tienden a proliferar en varios países de América Latina. En primer lugar tenemos la perspectiva idealista de la acción social, que considera al agente como sujeto de la práctica y lo vuelve responsable de lo que hace. Desde este paradigma se supone que la práctica del docente es el resultado de su voluntad e intencionalidad consciente. Él sabe lo que hace y por qué lo hace, por tanto es un actor responsable y puede (y debe) rendir cuentas de lo que hace, por eso se lo evalúa.

En cambio, si se mira la práctica desde una perspectiva estructuralista, el desempeño del docente depende no solo de sus conocimientos, predisposiciones y valores, sino que en su práctica debe necesariamente movilizar reglas y recursos de diverso tipo. En este caso no tiene mucho sentido hacerlo completamente responsable de lo que hace. En América Latina existe una desigualdad creciente entre instituciones escolares. El mismo docente en una institución "rica" (en recursos, regulaciones, identidad, cohesión, etc.) hace cosas distintas de las que haría en una institución "pobre". Dada esta diversidad, hay que ser cuidadoso en el momento de pretender evaluar (y premiar) el desempeño docente y sus supuestos "productos" (los aprendizajes de sus alumnos) porque el maestro no actúa en el "vacío social".

La experiencia indica que por lo general somos "estructuralistas" cuando explicamos nuestros fracasos y somos idealistas al justificar nuestros éxitos. En el primer caso enfatizamos los determinantes estructurales que nos "obligan a hacer lo que hacemos" o que "nos impide actuar de otra manera, aunque lo quisiéramos". En el segundo, imputamos a nuestra intencionalidad, a nuestra estrategia y a nuestras propias aptitudes los resultados de nuestro actuar.

Cuando nos referimos a los otros, tendemos a responsabilizarlos de sus acciones, en especial cuando se trata de nuestros subordinados. Los ministros de educación tienden a responsabilizar a los maestros por los malos resultados de aprendizaje, pero tienden a explicar sus propios fracasos por factores estructurales que ellos no están en condiciones de controlar.

Referencias bibliográficas

- Austin, J. L. (1955), "Cómo hacer cosas con palabras". Edición electrónica de www.philosophia.cl / Escuela de Filosofía Universidad ARCIS. <http://www.seminariodefilosofiadelderecho.com/BIBLIOTECA/A/austincomohacercosasconpalabras.pdf>
- Boltanski, L. y Chiapello, E. (1999), *Le nouvel esprit du capitalisme*, Paris, Gallimard.
- Bourdieu, P. (1980), *Le sens pratique*, Paris, Les Éditions de Minuit.
- Lessard, C. (2004), "Conclusion synthèse", en Lessard, C. y Meirieu, P. (dir.), *L'obligation de résultats en éducation*, Québec, Les Presses de l'Université Laval.
- Polanyi, Karl (1988), *Conoscere ed essere*, Roma, Armando.
- (1990), *Conoscenza personale*, Milano, Rusconi.
- Tenti Fanfani, E. (2009), *Estudiantes y profesores de los IFD. Opiniones, valoraciones*; y Polanyi, Karl (1990), *Conoscenza personale*, Milano, Rusconi.
- Weber, M. (1983), *Economía y sociedad*, México DF, Fondo de Cultura Económica.

LAS AGENDAS DE LAS ORGANIZACIONES SINDICALES Y LAS REGULACIONES DEL TRABAJO DOCENTE

Stella Maldonado

Para la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA), es sumamente importante poder compartir espacios de este tipo; sobre todo, con la proyección latinoamericana que tiene este encuentro. CTERA forma parte además de la Internacional de la Educación para América Latina, la Sección Latinoamericana de la Internacional de la Educación, que es nuestra organización mundial y tiene 30 millones de miembros. En el caso de América Latina, agrupa a la mayoría de las organizaciones sindicales de trabajadores de la educación de los distintos países de América Central y América del Sur.

La temática que en estos momentos estamos discutiendo en el marco de este seminario es relevante, sobre todo porque nuestros debates en América Latina particularmente nos están llevando a muchas redefiniciones del trabajo docente.

Por nuestra parte, estamos embarcados en un proyecto que es la organización de un movimiento pedagógico latinoamericano que hemos lanzado en el año 2011 en Bogotá, Colombia, con la intencionalidad muy clara y muy determinada de construir desde la educación un correlato de lo que son estos procesos de transformación que están viviendo numerosos países de nuestra América. Procesos que son diversos, contradictorios... Contradictorios unos con otros, pero, además, en su interior. Claramente, es esta una característica de nuestra América, un desarrollo desigual y combinado.

Entendemos que en muchos de nuestros países están ocurriendo procesos de transformación política, económica, social y cultural, de los cuales la educación, por supuesto, no puede estar ajena. Además, tenemos un piso diferente desde donde encarar estos procesos, ya que también, en varios de nuestros países, se están produciendo cambios en las normativas de educación. Leyes de educación, leyes de financiamiento, nuevas normas que reposicionan al Estado

como garante de la educación y a la educación pensada como derecho social. En este sentido, hay un giro muy importante. Un giro de 180° respecto de los años 90, donde las políticas neoliberales asolaban absolutamente el continente. No es que hoy hayan desaparecido; en algunos lugares son absolutamente hegemónicas todavía. Las situaciones de Colombia y de Chile serán ilustrativas al respecto, pero paralelamente tenemos procesos sumamente interesantes en otros países, entre los cuales también está el nuestro. En este movimiento pedagógico latinoamericano, en el caso de Argentina hemos estado en el transcurso del año 2013 debatiendo en encuentros regionales con alrededor de 15 mil trabajadores de la educación de todos los niveles y modalidades de la enseñanza.

[144]

Mencionaremos tres ejes fundamentales, y todos tienen que ver en última instancia o en algún momento con las regulaciones del trabajo docente. Esos tres ejes fundamentales son: la organización curricular; la organización del trabajo en la unidad de trabajo, la escuela, el instituto (según el nivel de la enseñanza que sea o la modalidad); y la organización institucional u organización escolar. Creemos que aún hay que avanzar más en esos tres aspectos, en relación con algunas prácticas que incipientemente se vienen haciendo y discutiendo, ya que todas ellas tienen que producir efectos y, por otra parte, necesitan nuevas regulaciones del trabajo docente para poder implementarse.

Estamos pensando diseños curriculares que tengan que ver con la posibilidad de trabajar por proyectos integrados de las distintas áreas curriculares y, por supuesto, con una orientación que tenga mucho que ver con la latinoamericanidad, en sus aspectos históricos, geográficos, geopolíticos y políticos. Incluso, pensamos en proyectos en relación con las actuales necesidades de la integración regional latinoamericana, considerando las nuevas instituciones supranacionales de este contexto, como UNASUR, CELAC, MERCOSUR relanzado con la incorporación de Venezuela. Las nuevas instituciones generan nuevas legalidades y nuevos escenarios políticos que hacen necesario que todas estas temáticas ingresen a nuestros diseños curriculares y podamos trabajar en relación con una gran integración de las distintas áreas a través de proyectos inter y transdisciplinarios.

Otro aspecto tiene que ver ya directamente con el trabajo docente: estamos absolutamente convencidos de que es el momento

de hacer un profundo cambio de paradigma del trabajo docente en la región que está muy centrado en el trabajo individual. Poder pensar, discutir, que esto sea parte de nuestras agendas de negociación colectiva, para poder tener regulaciones que nos permitan desarrollar trabajo colectivo en nuestras instituciones escolares. Y cuando digo “trabajo colectivo” no me estoy refiriendo solamente al trabajo en equipo, para el que sí tenemos algunas instancias que lo hacen posible, sino ir mucho más allá: pensar el trabajo docente, el trabajo de enseñar, como el trabajo colectivo en la escuela que incluya además a los trabajadores no docentes como parte de este dispositivo de trabajo colectivo.

Creemos que la escuela educa, que la escuela enseña. No como único agente de la sociedad, esto lo tenemos bien claro. La escuela, en toda su organización institucional y en la organización del trabajo docente, está educando permanentemente. Y para esto, las formas de regulación que hoy tiene el trabajo docente no nos alcanzan. Necesitamos poder pensar un puesto de trabajo docente más complejizado; hoy día, sólo está regulado el puesto de trabajo exclusivamente en relación con el trabajo en el aula, o según alguna función específica en el caso de equipos interdisciplinarios o equipos de orientación escolar, o de conducción de las escuelas. No hay pensados puestos de trabajo que habiliten el trabajo colectivo de la institución con tiempos pagos que formen parte de la jornada escolar, que formen parte del ciclo lectivo en los que se pueda desarrollar la tarea colectiva de diseñar, poner en práctica, evaluar y reflexionar sobre las propias prácticas para poder capturar de ellas el conocimiento producido por el trabajo.¹

Estamos absolutamente convencidos de que el trabajo produce conocimiento, que nuestro trabajo produce conocimiento didáctico, conocimiento pedagógico y conocimiento institucional. Pero carecemos de los tiempos para poder apropiarnos de ese conocimiento que produjo nuestro trabajo, sistematizarlo, poder obtener de él el conocimiento teórico que nos permita dialécticamente volver a llevarlo a la práctica, para además poder socializarlo con el res-

[145]

¹ CTERA, *Revista Canto Maestro*, septiembre 2011/Nº 18. “Evaluación del Sistema Educativo”.

to de los trabajadores de la educación y que esto integre un *corpus* de conocimiento producido. No estamos diciendo que desdeñamos en absoluto el conocimiento que producen las universidades, los centros de investigación, sino que estamos hablando de articular el conocimiento práctico producido en nuestras instituciones escolares con conocimiento producido por la academia y los centros de investigación y, fundamentalmente, que los investigadores, los académicos nos ayuden justamente a través de sus aportes teóricos a leer nuestras prácticas. Nosotros creemos que es la clave. La clave de lo que hay que producir en estos momentos en términos de cambios en nuestros sistemas educativos y en nuestras escuelas. Mientras no tengamos este nuevo puesto de trabajo complejizado que incluya dar clase y el resto de las tareas pedagógicas –que en algunos casos se hacen, pero asistemáticamente, sin institucionalidad, sin que se hayan convertido en política pública– no estaremos en condiciones de dar el salto de calidad que requieren los desafíos de esta etapa: la mejor educación para todos/as nuestros niños/as, adolescentes y jóvenes.

En este sentido, el tercer eje que hemos tomado para debatir es pensar la escuela como nudo de una red, una escuela muy volcada hacia el afuera. Se trata de pensarla como una especie de centro cívico y cultural del barrio, de la localidad, en articulación permanente con todas las organizaciones de su contexto social, organizaciones gubernamentales y organizaciones no gubernamentales de todo tipo. Desde el club de barrio hasta la sociedad de fomento, la biblioteca popular, el centro de jubilados, lo que haya, concretamente, para trabajar articuladamente en esta complejización de la tarea educativa en donde con la escuela sola tampoco alcanza.

Pero, además, pensando desde el paradigma de lo que establece, en el caso de Argentina, nuestra Ley de Educación: “la educación y el conocimiento son un derecho social y un bien público y el Estado su garante” (primeros artículos de nuestra Ley de Educación Nacional). La necesidad de pensar esta educación como derecho social y pensar el derecho social en el marco de una concepción de los derechos humanos que plantea su indivisibilidad, es decir, yo puedo tener la escuela en el barrio, la escuela nueva, con su equipamiento, con todo su personal nombrado, con salarios mejorados (no todo lo

suficiente que sería necesario para que nadie tenga que trabajar en más de un puesto de trabajo, pero digamos, encaminados hacia la mejora), y sin embargo, si yo tengo en ese mismo barrio un centro de salud que no tiene pediatra más que dos horas por día, ahí está vulnerado el derecho a la salud de los chicos que van a esa escuela. Por tanto, simultáneamente se vulnera el derecho a la educación. No hay vulneración de un derecho que no provoque vulneración de otro. La escuela, como nudo de esta red con las otras organizaciones del barrio, debe tener también como objeto de conocimiento y como objeto de intervención este tipo de cuestiones para poder desarrollar mejor su tarea. El pleno ejercicio de la totalidad de los derechos económicos, sociales, culturales y políticos.

Por ello también hay que producir algunos cambios en relación con la organización del trabajo en las escuelas para que existan tiempos en los que la escuela, a través de sus equipos, pueda trabajar con las otras organizaciones del barrio para fortalecer la acción educativa en muchos aspectos de lo que tiene que ver con la tarea de la escuela; desde la construcción de los derechos ciudadanos hasta la transmisión de la cultura, y para esto hacen falta también tiempos en los que se puedan desarrollar actividades de articulación de proyectos conjuntos, de actividades conjuntas con las organizaciones del entorno en que está inserta la escuela. Es decir, una escuela muy fechada y situada. No es posible hacer nada de esto si nosotros continuamos teniendo la organización del trabajo en las escuelas como compartimentos absolutamente estancos, con muy pocas posibilidades de trabajo colectivo o colaborativo en donde podamos realmente producir el proyecto cultural de la escuela. De esto se trata, en este particular momento de nuestro país y de América Latina.

Es decir: es muy bueno que se esté invirtiendo más de seis puntos del producto bruto interno en educación en nuestro país. Sabemos también que no alcanza. No hemos podido avanzar en escuelas de jornada completa porque evidentemente los recursos que se han dispuesto todavía no alcanzan. Por tanto es necesario seguir incrementando la inversión educativa. Es muy bueno que se hayan construido muchas escuelas, que se entreguen *netbooks*, que las escuelas hayan sido dotadas de una cantidad muy importante de

textos, que las plantas orgánicas funcionales hayan crecido enormemente en estos últimos cinco años, pero sin este salto cualitativo que implica reorganizar y regular el trabajo docente, de modo tal que pueda ejercerse en forma colectiva y colaborativa, nos está faltando un impulso muy fuerte.

[148]

Existe una demanda muy legítima, una demanda societal en relación con una educación de calidad. La CTERA, desde su fundación, tiene en su carta de principios la necesidad de la lucha por una escuela pública. Y una escuela pública que, además, pueda permitir a nuestros estudiantes apropiarse de los conocimientos necesarios para transformar su vida y la vida del conjunto social. Esto es para nosotros fundacional. Por tanto, estamos absolutamente comprometidos en este debate. Estamos intentando llevarlo a nuestras discusiones paritarias en todas las provincias e, incluso, a la discusión nacional. Sabemos, de hecho lo hemos comprobado, que es muy difícil. Tenemos todavía en nuestras estructuras gubernamentales educativas de los ministerios muchos sectores que, como en especies de capas geológicas, han quedado ocupando funciones, muy permeados por las ideas neoliberales y por la formación que han tenido en los organismos multilaterales de crédito, en donde hay tecnocracias que realmente todavía no sintonizan con los importantes cambios que se están produciendo. Necesitamos que los cambios se profundicen en relación con la educación en nuestro país y en América Latina si efectivamente queremos que todos nuestros chicos, chicas, adolescentes, jóvenes, estén en la escuela, ingresen y la terminen, y que además la terminen habiéndose apropiado de todos estos instrumentos materiales y simbólicos que necesitan para este mundo tan complejo donde van a tener que desarrollar su vida.

Subrayo sobre todo estos dos ejes: vincular muy fuertemente esta posibilidad de la reflexión y la sistematización sobre las prácticas pedagógicas, didácticas e institucionales con la formación permanente. La formación permanente no es una retahíla de cursos, cursillos y seminarios donde algún experto nos viene a decir cómo se enseña X. Eso, en algún momento, sí puede ser importante. Fundamentalmente, esta transformación de nuestras regulaciones laborales en este campo tiene que ser cómo se posibilita desde

lo concreto y desde acuerdos paritarios marco que nos permitan avanzar en ese sentido. Por supuesto que incorporen las diferencias regionales que tenemos y las diferencias, incluso, en las propias provincias. No es lo mismo una escuela de Abra Pampa que una escuela de Laferrere, partido de La Matanza.

Aspiro a que esta transformación permita enlazar, articular, entramar muy fuertemente, tanto conceptualmente como materialmente, estas dos ideas: que el trabajo produce conocimiento, que ese conocimiento es un conocimiento didáctico, pedagógico e institucional, y que en la tarea de sistematizarlo son relevantes los aportes teóricos que sostienen estos conocimientos para poder volcarlos a la práctica. Éstos son dos aspectos indisolubles que hacen claramente a nuestra formación permanente a lo largo de toda la carrera. Por supuesto, esto no puede ser hecho sólo a pulmón. De hecho, se hace en algunas escuelas muy a pulmón y hay algunas experiencias muy interesantes que UNICEF estuvo promoviendo a través de un proyecto de evaluación participativa que es muy rescatable, llevado a cabo en convenio con algunas provincias.

Pero es necesario que esto se transforme, además, en una política pública. Nuestro compromiso es seguir trabajando y luchando en todos los ámbitos en que podamos tener posibilidad de incidir para que nos encaminemos hacia ese nuevo tipo de regulaciones del trabajo docente.

LA FEDERACIÓN COLOMBIANA DE EDUCADORES FRENTE A LAS REGULACIONES DEL TRABAJO DOCENTE EN COLOMBIA

Max Fredy Correa Noriega

1) Presentación de la Federación Colombiana de Educadores y agenda sindical

La Federación Colombiana de Educadores (FECODE) creada en 1959 y cuya membresía la conforman hoy cerca de 280.000 afiliados está misionalmente comprometida con la lucha por la defensa de los intereses y derechos del magisterio y la satisfacción de las necesidades educativas del pueblo; compromiso ligado también a las luchas sociales por la soberanía, la democracia y la anhelada paz por la que hoy se empeña nuestra nación.

Nuestra decisión de continuar el camino hacia el fortalecimiento institucional y el reposicionamiento del sindicalismo de la educación, nos convoca a trascender el sindicalismo gremial hacia un sindicalismo sectorial y estratégico. Escenario que nos permite converger con mirada societal, y objetivos comunes, por la defensa de la educación pública, su gratuidad y el derecho a la educación; por la dignidad de la profesión y garantías de carrera docente y por la construcción de una propuesta de políticas educativas alternativas; temas estos que son centrales en nuestra agenda sindical.

FECODE está afiliada a la Central Unitaria de Trabajadores de Colombia (CUT) y a la Internacional de la Educación (IE), organizaciones que impulsan la creación de sindicatos por rama de la producción o de servicios y en el caso de la IE, definida como una federación mundial de docentes y trabajadores de la educación, acompaña con su apoyo y el de su membresía nuestro trabajo por la unidad sectorial de los trabajadores de la educación en Colombia.

La Internacional de la Educación promovió el Primer Encuentro hacia un movimiento pedagógico latinoamericano, celebrado en diciembre de 2011 en Bogotá, donde las organizaciones de educadores hicieron

una valioso intercambio de experiencias, que permitió la articulación y el enriquecimiento del esfuerzo por construir un Movimiento Pedagógico que, como en Colombia, además de impulsar las propuestas de políticas educativas alternativas, se comprometa con la transformación democrática de nuestras sociedades. La defensa de la educación pública, la dignificación de la profesión, la defensa de los derechos de docentes, la integración cultural, política y educativa de América Latina, la lucha por la democracia, hacen parte también de las motivaciones que permiten integrar las agendas de las organizaciones del sector educativo.

[152]

Dos ejes orientan la acción de los sindicatos del sector de la educación: la construcción y el fortalecimiento del Movimiento Pedagógico latinoamericano y alimentar con decisión el proceso hacia los sindicatos sectoriales en educación. Son parte esencial del ADN sindical en nuestros días. El primero, además de impugnar las políticas educativas de inspiración neoliberal que soportan las decisiones adversas de muchos gobiernos en la región, debe convertirse en escenario continental para la construcción de políticas alternativas en educación. Analizar los nuevos retos educativos y pedagógicos, las secuelas de las reformas (o contrarreformas) educativas inspiradas en la privatización y la "marketización" de la educación, y fundamentar las nuevas opciones de políticas en defensa de lo público, así como propiciar el protagonismo intelectual, pedagógico y social de los docentes.

El segundo eje, el de la unidad sectorial, concebido para fortalecer el sindicalismo en la educación, acercando sus acciones y compromisos a los de otros sectores de la sociedad, sin lo cual no es posible la defensa de la educación pública como derecho ciudadano ni lograr la mejoría de las condiciones profesionales docentes, también importantes para la prestación de un mejor servicio educativo. Unidad para ganar fuerza y mejorar la capacidad de respuesta de los trabajadores del sector; lo cual permitiría aumentar el espectro social, al pasar de cerca de 300.000 a más de 400.000 trabajadores en una sola membresía, en una sola organización sindical; mejorando sustancialmente las condiciones organizativas. Este es un reto y oportunidad histórica del sector de la educación en la vía hacia su reposicionamiento como actor social.

2) Antecedentes históricos de las luchas por una mejor regulación de la educación y la carrera docente en Colombia. El Movimiento Pedagógico

Las luchas por la defensa de la educación pública han corrido históricamente en Colombia ligadas a la lucha de los docentes por sus derechos de carrera; en tanto mejorar las condiciones laborales y de carrera inciden en la prestación de un mejor servicio educativo a la comunidad.

Pero conviene recordar que, en el caso colombiano, un país que ha soportado –por más de cinco décadas– una violencia política que ha sido definida últimamente como conflicto social y político, ha involucrado también como víctimas a trabajadores y docentes, lo cual ha limitado ostensiblemente la capacidad de respuesta y la formulación de propuestas alternativas a las acciones de regulación de los gobiernos.

Solo como información para ilustrar la dimensión del problema de violencia que soportan los trabajadores de la educación en Colombia: durante los primeros siete meses del año 2012, la Secretaría de Derechos Humanos de FECODE registra 10 homicidios de docentes y 250 docentes amenazados o desplazados de sus sitios de trabajo. Durante los últimos dos años se han registrado 27 homicidios de docentes. Se convierte en un tema recurrente de las mesas de negociación y pliegos de peticiones, la garantía a la vida misma, sin la cual de poco o nada sirven las regulaciones normativas sobre trabajo docente (véase anexo 1).

Las normas de regulación de carrera han sido casi todas puestas en ejecución de manera inconsulta, sin participación de la comunidad educativa, sin actitud consensual por parte de los gobiernos; con las históricas excepciones de la promulgación del decreto 2.277 de 1979 o Estatuto Docente y la Ley General de Educación de 1994.

El Movimiento Pedagógico

Con el marco de un intenso proceso de movilización social fecunda, la presencia de varias fuerzas de izquierda y democráticas y la presencia cada vez más fuerte de las organizaciones de docentes,

aparece en los años 80 el Movimiento Pedagógico, parido al fragor de la violencia y como expresión de propuestas alternativas de la comunidad educativa y la sociedad. Desde sus inicios constituyó un importante escenario de concertación. Expresión de lucha social por la recuperación de la pedagogía –como núcleo identitario de la condición de maestro– como saber fundante de la formación y del quehacer del maestro, lucha adelantada por los sindicatos trascendiendo la mera lucha reivindicativa.¹ La recuperación también de la pedagogía como asunto objeto de debate público nacional, constituyendo un hecho histórico cuyas repercusiones todavía estamos viviendo.

[154]

El siguiente párrafo –se me antoja– resume en buena forma este período fecundo de aparición del movimiento: “(...) El movimiento pedagógico en este sentido adquiere una dimensión ético-política fundamental. El debate sobre la pedagogía propició la agrupación de académicos e intelectuales y la formación de núcleos de investigación que han venido funcionando por más de veinte años como el de “Historia de la Práctica Pedagógica” con importantes aportes al tema del saber pedagógico y a la relación entre saber y poder en el contexto de la educación y del ejercicio de la profesión docente².

La investigación y la construcción de saberes pedagógicos en Colombia encuentran en el Movimiento Pedagógico un escenario y contexto para enriquecer positivamente su proceso de constructo colectivo; también, para vincular conscientemente la escuela y la comunidad educativa a la discusión sobre los saberes, la pedagogía y los saberes para la vida. Permite develar también las líneas de fuga y falencias institucionales de las políticas públicas en educación.

En el documento “Investigación de los saberes pedagógicos” (Ministerio de Educación Nacional, Bogotá, Colombia, 2007, pág. 65) (www.mineducacion.gov.co) encontramos una interesante referencia respecto del marco en que aparece el Movimiento: “(...) Entre 1979 y 1982, durante el gobierno de Julio César Turbay Ayala, surge

¹ Pulido, Orlando (2008), “La Federación Colombiana de Educadores (FECODE) y la lucha por el derecho a la educación. El Estatuto Docente”, Ensayos & Investigaciones del Laboratorio de Políticas Públicas, N° 31, Buenos Aires, pág. 6.

² Pulido, Orlando, *ibid.*, pág. 6.

el 'Plan de integración nacional', en el que se generaron programas conducentes al incremento de cobertura. A la par con estos programas y producto de la lucha de los maestros, surge en este período el Estatuto Docente, que significó una promoción coyuntural del magisterio. Es también en este período que se dio inicio al llamado 'Movimiento Pedagógico'".

Recordemos que el Estatuto en mención fue de 1979 y que este fue también periodo de gestación del Movimiento Pedagógico, hecho históricamente reseñado también en anales o documentos oficiales del Ministerio de Educación. Los programas de escuela nueva, escuela unitaria y otras medidas introducidas en el período (mayor cobertura sacrificando calidad) como la llamada "renovación curricular" conducentes a la despedagogización y a la liviandad de contenidos de las propuestas curriculares, seguramente motivaron al magisterio a formular propuestas alternativas.

En la página 67 del mencionado documento oficial (capítulo Paisaje de acontecimientos políticos 1950-1997, MEN, *ibid.*) que recoge interesantes investigaciones, se encuentra una referencia a la percepción de degradación de la profesión docente, que se tenía ya en los años 80:

"Las políticas gubernamentales le significaron a la formación docente una marcada incidencia conceptual, técnica y financiera en el ámbito internacional que determinó nuevas condiciones políticas, culturales e ideológicas de la educación nacional, así, los maestros pasaron a ser simples 'administradores de currículo'. La tarea docente se realizaba paralela a otras que nada tenían que ver con la profesión (taxista o comerciante).

"Estas condiciones de políticas y culturales llevaron a que a los maestros se les despojara de su posición de intelectuales."

Las normas más recientes promulgadas durante los años 2001 y siguientes lamentablemente continúan inspiradas en este criterio, agudizado por la visión y la lógica empresarial de escuela y educación que anima la nueva normativa.

El Movimiento Pedagógico, como hemos dicho, aparece desde hace algo más de tres décadas, propiciando espacios al magisterio

para asumir protagonismo crítico y reflexivo; permitiendo la elaboración de propuestas y políticas públicas en educación, que enaltezcan la pedagogía, la enseñanza y la educación pública.

Resaltamos hoy, como producto de este proceso de construcción, la propuesta denominada Proyecto Educativo Pedagógico Alternativo (PEPA), dinámica a la cual nos referiremos más adelante.

3) Las regulaciones del gobierno para la docencia y la educación

[156]

Lamentablemente, la legislación o normativa laboral docente en Colombia, a contrario *sensu*, del querer de los docentes, está dirigida a propiciar la privatización y la mercantilización del servicio educativo, aumento progresivo de la entrega del servicio al sector privado (concesiones e intermediación en la prestación del servicio), la predeterminación de la educación y políticas educativas por políticas económicas (ajuste fiscal y reducción del gasto público) acompañado de una actitud del gobierno hacia la negación y el desconocimiento a derechos como la autonomía y la libertad sindicales, que acompaña la promulgación de normas reglamentarias que reducen o desconocen derechos laborales de los docentes.

En Colombia desde hace dos décadas diferentes gobiernos han dejado ver su intención de reformar y reestructurar a fondo el Estatuto Docente de 1979; en consonancia con tendencias de políticas hacia la flexibilización de la carrera docente para América Latina, bajo cuya inspiración han sido expedidas varias normas que, de manera directa o indirecta, han afectado las condiciones laborales y el ejercicio de la enseñanza y que han llevado al desmonte paulatino de aquel Estatuto.

La política de desconocimiento y recorte de derechos se plasma esencialmente en normas que definen la hoy denominada “Educación de calidad para la prosperidad” como se da a conocer la política educativa del gobierno, en aplicación del recetario neoliberal –que campea en la región– cuyas normas principales son: Acto Legislativo 01 de 2001, la Ley 715 de 2001; a partir de los cuales se desarrollan acciones contra la educación pública en materia financiera, centralizando el manejo político en el Ministerio Nacional

y descargando obligaciones económicas en los entes territoriales, y se concedieron facultades al gobierno para expedir un nuevo Estatuto, para los nuevos docentes, el Decreto 1.278 de 2002, norma de concepción antipedagógica, que reduce a la usanza fabril el papel de educar al oficio de operario; que plasma también el rediseño de las relaciones laborales del sector educativo con una marcada tendencia a la flexibilización; la cual se impuso impunemente de manera unilateral por el gobierno, acabando con la profesión, a pesar de protestas, movilizaciones, marchas de FECODE y la comunidad educativa. Aparecen luego el Decreto 1.850 y una directiva ministerial que reglamentan la jornada laboral, aumentan la carga del docente y el hacinamiento de estudiantes.

El Decreto 1.278 o nuevo Estatuto está destinado a reemplazar –por sustracción de materia– al anterior Estatuto 2.277 concertado, en tanto los nuevos docentes son vinculados bajo su vigencia. Establece una nueva regulación laboral, nuevas condiciones para ingreso, requisitos de formación, régimen de carrera y nuevas condiciones para el desarrollo profesional docente. De hecho divide al magisterio en dos estatutos, fragmentando su unidad social y gremial al obedecer a condiciones laborales distintas. Dado que obedece a políticas de ajuste fiscal –condiciona la nómina docente a la reducción del gasto fiscal– esta subordinación le impide garantizar condiciones para el desarrollo profesional de los docentes; los ascensos en el escalafón, por ejemplo, están concebidos de manera que se dilaten o se hagan imposibles al no garantizar recursos económicos, los cuales se subordinan a la disponibilidad fiscal o regla fiscal. De esta norma se afirma que no está en función de las necesidades de la profesión, pero tampoco está enfocada a colocar la profesión en función de las necesidades de la educación³.

[157]

³ John Ávila, documento del Centro de Estudios e Investigaciones Docentes, FECODE.

Referencias de contenido del Decreto 1.278

Este Decreto del año 2002, "Por el cual se expide el Estatuto de Profesionalización Docente", en su artículo 4 reza:

[158] "La función docente es aquella de carácter profesional que implica la realización directa de los procesos sistemáticos de enseñanza-aprendizaje, lo cual incluye el diagnóstico, la planificación, la ejecución y la evaluación de los mismos procesos y sus resultados, y de otras actividades educativas dentro del marco del proyecto educativo institucional de los establecimientos educativos. "La función docente, además de la asignación académica, comprende también las actividades curriculares no lectivas, el servicio de orientación estudiantil, la atención a la comunidad, en especial a los padres de familia de los educandos; las actividades de actualización y perfeccionamiento pedagógico; las actividades de planeación y evaluación institucional; otras actividades formativas, culturales y deportivas, contempladas en el proyecto educativo institucional; y las actividades de dirección, planeación, coordinación, evaluación, administración y programación relacionadas directamente con el proceso educativo. "Las personas que ejercen la función docente se denominan genéricamente educadores, y son docentes y directivos docentes."

Preguntamos: ¿Quedará alguna otra función que pueda asignarse a los docentes? Con tantas funciones de gestión y administrativas, ¿a qué horas y bajo cuáles condiciones se ejerce la docencia? ¿Cuándo se construye conocimiento?

Como se puede inferir, esta definición de función docente enfatiza solo en lo operativo y funcional. Reduce las complejas relaciones e interacciones de la enseñanza y el aprendizaje a "procesos sistemáticos", desconociendo el papel intelectual de la pedagogía, y elimina el pensar en la interacción social que se da entre maestros, estudiantes, conocimiento y cultura, en el ámbito de la educación y la escuela. La función docente alude únicamente a procesos rígidos, mecánicos, rutinarios, repetitivos y operativos, donde prima la racionalidad técnico instrumental y su carácter operacional. Por ello,

en lugar de hablar de la pedagogía, de prácticas y experiencias con el conocimiento y la cultura, existentes por la acción de los sujetos y su condición socio-histórica; enfatiza que la función docente se reduce a “diagnóstico, planeación, planificación, ejecución y evaluación”; términos específicos de una visión administrativista del proceso educativo, el acto de enseñanza y su relación con el aprendizaje. En esta perspectiva, las relaciones de aprendizaje se planean y ejecutan; no hay opción para pensarlas y repensarlas, para interrogarse, cuestionar, conceptualizar y teorizar en el complejo campo de las teorías pedagógicas y sus profundas preocupaciones por las relaciones dialécticas entre teoría y práctica. Reduccionismo evidente de la acción docente a una “función” predeterminada y limitada.

Pero, además, el artículo 4 del Decreto mencionado agrega otras funciones a las responsabilidades del docente, definidas como “actividades curriculares no lectivas, el servicio de orientación estudiantil, orientación a la comunidad (...)” reiterando la concepción del rol del docente a una simple asignación y cumplimiento de tareas y no como una práctica inscrita en el campo intelectual de la pedagogía y contextualizada social, cultural e históricamente. La definición de funciones olvida que “la educación es una acción inserta en una trama de acciones, que son siempre interacciones”, y por ello, “pertenece al campo de las prácticas sociales” (Cullen, 2004:13), cuya acción no puede ser intervenida únicamente por la actividad operativa y el conocimiento técnico; el proceso requiere también de la acción intelectual, que permita pensar y repensar la práctica educativa, lo cual requiere de formación que proporciona la pedagogía.

Esta redefinición de la profesión (o desprofesionalización) destierra la pedagogía como fundamento de la formación y el ejercicio profesional; predominio del saber técnico y especializado sobre el pedagógico, prevalencia de la instrucción sobre la enseñanza; componente crítico y polémico de este Estatuto.

Por otro lado, la norma introduce la flexibilización en la contratación docente; entroniza la desregulación laboral; indica el fin de la estabilidad en el cargo contenida en el anterior estatuto, al contemplar el retiro del servicio y exclusión del escalafón, por la

pérdida de la evaluación de desempeño (artículo 24) sin considerar el derecho a proceso: a la actualización, capacitación o profesionalización, acciones contempladas en el estatuto anterior.

La recuperación del acumulado histórico del Movimiento Pedagógico, que permitió con sus luchas transformar la visión del docente de operario a intelectual de la pedagogía, hacedor crítico de conocimiento, como trabajador de la cultura, explica y justifica la necesidad de luchar por un nuevo estatuto docente. La profesión, como la educación –convertidas hoy por gracia de la actual normativa en un botín de mercado, al servicio de la competitividad empresarial–, han de ser redimidas con la lucha consciente y comprometida de los intelectuales de la educación, de los trabajadores, comunidad educativa y demás expresiones de la sociedad.

[160]

Huelga decir que el favorecimiento propiciado desde el gobierno al fenómeno de privatización del servicio, a través de concesiones, promover la inversión privada en educación, deja en franca desventaja al servicio público, no sólo por el impacto negativo de secuelas como deficiencias en estructuras físicas, dotación, condiciones laborales, etc. También es conveniente considerar que se profundiza la brecha entre la oferta pública y la privada en términos de calidad del servicio, afectado por factores, como –entre otros– la mayor permanencia o tiempo de trabajo en el aula que puede ofrecer el sector privado, con las gabelas ofrecidas desde lo público.

Es necesario al menos mencionar cómo el deterioro de las condiciones laborales pasan por constatar también el desmejoramiento –también notoriamente– de la seguridad social (calidad y asequibilidad del servicio de salud) para los docentes. FECODE lucha a contracorriente, confrontando permanentemente al gobierno nacional, en su lucha porque se respete el régimen especial consagrado en la Ley 91 de 1989 y se brinden adecuados y oportunos servicios. La degradación del servicio ha llevado al magisterio a formular también una propuesta de Ley Estatutaria de Salud, a fin de reglamentar este derecho fundamental; exigir la sostenibilidad financiera del sistema así como mejorías en el sistema de vigilancia del régimen especial. Consecuencia también de la deficiente regulación y garantías en esta materia.

La deficiencia en la regulación del servicio de salud a los docentes deviene desde la aparición de la tristemente célebre Ley 100 expedida en 1993, que abre las puertas a la privatización del servicio de salud, la cual alentó a los gobiernos siguientes a su aparición, para continuar intentando llevar al magisterio a esta regulación e ir socavando el régimen –contributivo y solidario– especial mencionado arriba. Son varios los intentos por hacer desaparecer el régimen de los docentes y pasarlo al de Ley 100, con lo cual desaparecería el tratamiento excepcional vigente hoy y se aumentaría la edad para jubilación, se acabaría la compatibilidad entre pensión y salario, así como el espíritu solidario que consagró la Ley 91 de 1989 entre otros derechos.

4) Por un nuevo Estatuto de la profesión docente

Consecuentes con la necesidad de continuar con la defensa de una educación pública de calidad, lo cual pasa por garantías de carrera docente, que propicien la prestación de un mejor servicio educativo, enarbolamos la bandera de un nuevo Estatuto, que permita la dignificación de los docentes –superando la división en dos normas de carrera hoy vigentes–, retome los derechos y garantías de la carrera docente contenidos en el Decreto 2.277 de 1979 y armonice las expectativas y derechos de educadores nuevos con los antiguos, legislando también para educadores del sector privado y consagrando derechos de pensión, laborales y políticos para todos los docentes. Todo ello negado por las regulaciones vigentes.

Un nuevo Estatuto Docente se convierte en un asunto estratégico para la educación y los docentes. Más allá de la lucha reivindicativa que de suyo desarrolla, constituye también un inmenso aporte para lograr el derecho fundamental a una educación pública de calidad. Todo ello pone de presente el compromiso de nuestro cuerpo social de docentes y trabajadores en esta construcción, empeño en el que comprometemos, con responsabilidad impostergable, el presente y futuro de la docencia en Colombia.

De cómo hilvanar en la nueva propuesta elementos salariales, laborales, académicos, derechos fundamentales, así como derechos sindicales y políticos

[162]

El nuevo Estatuto, desde la perspectiva de derechos, debe integrar el derecho a la disponibilidad de enseñanza y la obligación de asequibilidad como obligación por parte del Estado, en la garantía de prestación adecuada del servicio educativo: condiciones materiales de existencia de los estudiantes, condiciones de infraestructura y dotación, garantías laborales y, en general, condiciones para garantizar la calidad del servicio. El nuevo Estatuto debe proponer condiciones técnicas acordes con criterios pedagógicos, sin sujeción a limitaciones fiscales o condiciones de racionalización del gasto público que predeterminen las condiciones del trabajo docente o pongan en peligro la consecución de los objetivos del proceso de enseñanza aprendizaje. Esto es, introducir la discusión sobre adecuada financiación de la educación. Impugnar con la acción decidida de la sociedad y sus organizaciones la subordinación y el sometimiento de la profesión docente y la financiación de la educación, a las políticas de ajuste fiscal. Impulsar una Ley del derecho a la educación que frene las acciones tendientes a privatizar el servicio.

Hacia la regulación de la profesión docente: la ausencia de definiciones y la concepción administrativa de carrera docente.

Política de formación docente, que no sistema de control y vigilancia de la profesión

He aquí un punto de quiebre con la concepción gubernamental sobre la materia o lo que llamaríamos desregulación, ausencia de políticas claras y falta de compromiso con la profesión.

“Política Nacional de Formación de Educadores 2010

“El Ministerio de Educación Nacional como ente regulador y legislador de las políticas educativas y en cumplimiento de su responsabilidad constitucional, ha establecido como una de sus actividades prioritarias la consolidación de la Política Nacional de Formación de Educadores.

“Alcanzar mejores niveles educativos implica avanzar en el mejoramiento de la formación de los docentes. Las acciones que se implementen en esta dirección, permitirán a los educadores desarrollar o fortalecer sus competencias profesionales para responder a las expectativas y demandas de la sociedad, orientar a sus estudiantes y guiarlos en los procesos de aprendizaje, buscando metodologías innovadoras y flexibles y modelos que se ajusten a las dinámicas aceleradas de la escuela (...) Entonces, consolidar una Política Nacional de Formación de Docentes que refleje la articulación de manera coordinada de todos los actores que intervienen en el proceso de formación inicial y en servicio de educadores, se convierte en un reto que permitirá fortalecer el sistema colombiano de formación, que aúne esfuerzos, consolide sinergias y logre impactar de una manera más decidida y concreta la calidad del sistema educativo nacional” (véase anexo 3).

[163]

A fines del año 2012 no hay evidencias de aplicación de los anteriores enunciados del Ministerio de Educación. Los enunciados teóricos expresan algo como voluntad, más no compromiso; no parece ser prioridad en las agenda de políticas educativas. Hoy día seguimos preocupados, tanto en el ámbito sindical como en el académico (universidades, facultades de educación, institutos y centros de investigación pedagógica), por la ausencia de definiciones claras frente a la necesidad de construir y ejecutar una política pública sobre la formación de maestros en Colombia.

También organizaciones como la Asociación Colombiana de Facultades de Educación (ASCOFADE) han hecho públicas sus inquietudes al respecto: el 29 de octubre de 2012, su grupo de investigación

sobre políticas educativas realizó un interesante encuentro académico que abordó como tema central esta preocupación.

No es claro si es voluntad del gobierno mantener las Escuelas Normales como formadoras de docentes en el sistema educativo que se construye; en tanto habría que analizar si esta formación de nivel tecnológico tiene vigencia hoy, o si convendría elevar su nivel a la de formadoras de profesionales docentes y homologar su oferta de formación –previo proceso de transición– a la que proveen las facultades de educación. Discusión también importante y pendiente.

[164]

La política de formación de docentes debería estar orientada hacia el fortalecimiento de la profesión docente, además de propiciar y garantizar la existencia de la carrera misma, entendida más allá de derechos de carrera administrativa, que es lo que consagra a mi juicio y principalmente la regulación vigente (artículo 4, Decreto 1.278) sin considerar garantías de profesionalidad, sino garantizando sólo la función pública del docente, como en cualquier otro servicio administrativo estatal. Donde claramente se asume la concepción de trabajo-oficio del docente sin espacios o garantías de profesionalismo con autonomías para su ejercicio, ni propiciar la formación profesional, la interacción de saberes científicos, ni fomentar el interactuar con el alumno. La concepción de escuela para los saberes y la relación de ésta con los saberes para la vida no tiene aplicación posible en los estrechos marcos de la actual regulación del trabajo docente en Colombia.

El papel de los docentes en los procesos de construcción de la política educativa debería ser motivo de preocupación para nuestros gobiernos, aun en el ámbito latinoamericano; dado que son contadas las excepciones donde ocupamos espacios protagónicos al respecto.

En Colombia, a diferencia de lo propuesto por gobiernos como en Argentina⁴, no hay articulación ni regulación de la formación docente, la escasa presencia y oferta institucional del Estado facilita la alta presencia y oferta abierta del sector privado. Por lo cual

⁴ Colombia no cuenta con un Sistema Nacional de Formación y Actualización de docentes. A diferencia de otros países de América Latina, como Argentina, que cuenta con un Instituto Nacional para Formación de Docentes, o como Brasil que adelanta importantes reformas en su sistema que cobijan a los docentes, para solo mencionar dos ejemplos.

la función pública docente no se orienta a conseguir la eficacia de la escuela y del “sistema” educativo. Ni siquiera mirado desde la óptica de la lógica empresarial, pues necesidades apremiantes para la competitividad, que exigen del sistema su orientación en tal sentido, encuentran frenos tan decisivos como la existencia de deficiente presupuesto para el sector; Colombia es uno de los países que no superan el 4% de inversión de su PIB en educación.

Esa realidad presupuestal también facilita el camino hacia la precarización de la función docente, ante la ausencia de estímulos, salario decente, condiciones laborales y condiciones que hagan atractiva la escuela para los estudiantes. O como la ausencia de políticas de proyección de cobertura universal para educación bilingüe, condición *sine qua non* para el éxito del sistema en la competitividad. Hoy el bilingüismo es una expectativa en el sistema educativo nacional, solo con algunos avances a nivel de municipios o distritos como en Bogotá, más allá de proyectos pilotos –pocos y de escasa cobertura– que con menguados presupuestos se desarrollan a nivel local.

Otros países como México, Argentina, Brasil, superan el 6% del PIB invertido en educación e investigación, cifra que los docentes en esos países luchan por mejorar (algunos aspiran a superar el 8%); en Colombia, de lejos mostramos rezagos en este sentido, hace más de dos décadas no superamos el 4% de PIB en educación; amén de la privatización creciente impulsada por el gobierno, que aleja la posibilidad de contar con un sistema educativo regularmente eficiente y más bien nos aproximan a dolorosas experiencias como la chilena, donde prima lo privado en la prestación del servicio.

Tampoco existe sistema de evaluación de docentes, hoy existe evaluación sanción o de control, sin estímulos, desarticulada en las normas de regulación; orientada a los ajustes fiscales o estructurales, pero no a mejorar el servicio; orientada a facilitar la promoción o la vinculación de nuevos cargos con profesionales no docentes sin formación disciplinar aplicada ni pedagógica, en desmedro de la pedagogía y la profesión.

La evaluación vigente hoy no es integral ni participativa, al no involucrar a los actores o sujetos del proceso educativo; por lo cual no se fomenta una actitud del estudiante a participar en

estas acciones como parte del proceso. La evaluación tampoco está precedida de la acción sistemática del Estado para proveer espacios permanentes de formación y actualización, mucho menos de investigación docente. La calidad del servicio está orientada por una lógica empresarial que privilegia resultados no procesos como debería orientarse con visión pedagógica, considerando factores asociados a la calidad de la educación.

[166]

Bienes culturales, formación de los padres, nivel socioeconómico, hacinamiento en las aulas, procedencia étnica, desconocimiento del acumulado cultural con que llega el alumno para construir y formar saberes y ciudadanía, la infraestructura escolar, son factores determinantes al hablar de calidad del servicio público educativo. La falta de presupuesto adecuado, la creciente tendencia a la privatización del servicio, la “marketización” también de contenidos curriculares, se presentan hoy como condiciones adversas, que además desvalorizan la oferta pública, haciéndola poco competitiva frente a la oferta privada del servicio, que aprovecha bien las gabelas como la entrega de colegios públicos por concesión para su usufructo.

5) Concepción alternativa de escuela, educación y sociedad

El derecho a la educación pública y un Estado garante de ese derecho –con lo cual no contamos en Colombia– están en la base de los reclamos de los docentes y fundamentan la propuesta de nuevas políticas educativas. También contemplamos la necesidad de llenar de contenidos la concepción de derecho humano laboral en la docencia, marco conceptual que soporta nuestra propuesta de profesionalización.

Los principios de carrera contenidos en la nueva propuesta constituyen un rescate a la profesionalización de la labor docente: la estabilidad y el mérito, un escalafón y ascensos con estímulos al esfuerzo, la producción académica, la investigación, la innovación y la valoración de la experiencia docente; elimina la trampa de la evaluación por competencias y propone la evaluación diagnóstica y formativa; legaliza los derechos salariales y laborales de los docentes directivos; se concretan las situaciones administrativas en

las que podrían encontrarse los docentes y directivos docentes; define, en general, los derechos profesionales, sindicales y políticos; liga las condiciones laborales del magisterio a las educativas de los estudiantes, indicando el número máximo de alumnos por grupo; limita la permanencia docente, la duración del periodo de clase, la asignación académica por niveles, etcétera.

Las épicas luchas del magisterio colombiano de hace más de 33 años por la concertación del Estatuto Docente logrado en 1979, deberán reeditarse en nuestros días, “concertación que significó un ejercicio de incidencia en política educativa de importancia sin antecedentes en el país y en la historia del sindicato” (O. Pulido)⁵. Aunque han variado las condiciones de tiempo, modo y lugar, pareciera que la tendencia “involutiva” –en tanto no garantista de derechos– del Estado y los gobiernos que han agenciado las políticas públicas educativas, nos llevan sin remedio a volver a andar las sendas de la lucha y la confrontación para lograr los cambios propuestos.

El aporte que pueda lograrse en el desarrollo de las discusiones de la comisión tripartita (Ministerio, Congreso de la República y FECODE) creada a raíz de la discusión del último Pliego de Peticiones, junto con la movilización y el acompañamiento de sindicatos y organizaciones sociales, podrían conllevar el apoyo político y social necesario para sacar adelante esta histórica misión.

La confrontación de las normas que regulan la educación y la docencia en Colombia hacen presente las contradicciones entre la propuesta educativa inspirada en la lógica empresarial y dirigida a satisfacer sus necesidades en materia de calidad y condiciones de contratación de mano de obra, competitividad e intereses del sector privado, frente a la concepción de escuela, educación y sociedad, inspirada en la lógica de los trabajadores: educación integral, humanista, trabajo decente y vida digna.

La escuela reflexiva, consciente, diversa y transformadora por la que luchamos, solo es posible con una digna docencia profesional y garantías de carrera; lo cual no es posible defender sin un sindicalismo fuerte, incluyente, democrático, participativo y comprometido

⁵ Pulido, Orlando (2008), “FECODE y la lucha por el derecho a la educación. Laboratorio de políticas públicas”. Serie Ensayos & Investigaciones N° 31.

con los intereses de los trabajadores. Un sindicalismo inspirado en la carrera, esto es, atractivo para docentes y afiliados. Pedagogía inherente a la profesión docente y sindicalismo con garantías. La integralidad de la formación y la educación: ligar las artes a las ciencias, clave para la concepción de educación que permita integrar razones y emociones en la escuela. Puntos de quiebre con las políticas de Estado o de gobierno actuales.

[168]

Nos preparamos para impulsar en este contexto nuestra agenda de derechos laborales y sociales, de la mano con los otros trabajadores del sector de la educación, con quienes avanzamos también en la unidad⁶: coordinación de acciones y proceso de construcción de sindicato sectorial, asumiendo agenda común con estudiantes y profesores universitarios, por la nueva Ley de Educación Superior construida y concertada con la comunidad (actores sociales) y organizaciones o formaciones políticas; animamos procesos de apoyo y consensos políticos en el Congreso de la República para nuestra propuesta de Estatuto de la Profesión Docente; construimos un Proyecto Educativo Pedagógico Alternativo (PEPA), contrapuesto a la política educativa de privatización, inspirada en la lógica empresarial y reformas neoliberales que implementa el gobierno.

Respecto de la unidad sindical sectorial, lo que se inició hacia el año 2006 en el desarrollo de las orientaciones de la Central Unitaria de Trabajadores (CUT) hacia la construcción del Sindicato Único de Trabajadores del sector, se concreta en la creación desde ese año de un Comité de impulso al proceso unitario, que para el sector educativo se denominó CNTEC, organismo de coordinación que, además de discutir las vías de construcción del sindicato sectorial, promueve activamente la coordinación de acciones en defensa de la educación, coordina acciones con otros sectores y estamentos de la educación. Se discute como propuesta de transición la creación de la Federación Nacional de Trabajadores de la Educación, a partir de la valiosa experiencia de FECODE en procesos de fusión

⁶ Desde 2006 se creó la Coordinación Nacional de Trabajadores de la Educación en Colombia (CNTEC), comité de impulso orientado por la Central Unitaria de Trabajadores (CUT) para la unidad sectorial en educación. Se discute una propuesta de estatutos para la nueva organización. FECODE deberá abordar el tema en la Asamblea General Federal de 2013.

de sindicatos de la educación que la han llevado hoy a ser la mayor agrupación sindical del sector.

Por ello, a partir de la actual FECODE gremial, se construye una nueva FECODE, cuya membresía se ampliaría a todos los trabajadores del sector. Esta personería jurídica permitiría agrupar a los sindicatos del sector en un sola sombrilla o paraguas jurídico, mejorando con ello la capacidad de respuesta del sector; en tanto los sindicatos en una sola federación continúan su proceso hacia un solo sindicato sectorial.

En relación con el Proyecto Educativo Pedagógico Alternativo (PEPA), destacamos la acción político-educativa, proceso institucional y societal, espacio para confrontar e impugnar políticas educativas inspiradas en la lógica cultural neoliberal de racionalización, mercantilización y privatización, involucrando a la comunidad educativa. También, como escenario para fortalecer el sindicalismo de la educación, defendiendo la educación como derecho y como asunto público.

Algunos componentes esenciales en el desarrollo de la propuesta PEPA apuntan a fortalecer su fundamentación; la construcción de política pública alternativa cuenta con la consolidación de espacios de discusión como los Círculos Pedagógicos, construidos a nivel de cada municipio o localidad, que permitan investigar la realidad de la escuela y hacer visibles las experiencias pedagógicas alternativas, sistematizando experiencias pedagógicas locales y regionales, construyendo pensamiento pedagógico como fundamentación de una política alternativa en la educación; distinta del modelo único, uniformador, autoritario, estandarizado y despreciativo de la pedagogía y la profesionalidad que se impone en el modelo del establecimiento educativo. Todo ello como estrategias de lucha por la defensa de la educación pública.

El Movimiento Pedagógico y el Proyecto Educativo Alternativo encuentran importantes antecedentes y valiosas experiencias también en las agendas de los sindicatos de América Latina. Articular estas experiencias y construcciones alternativas es una importante tarea que viene siendo asumida con responsabilidad histórica por sindicatos y federaciones; también ha sido impulsada por la Internacional de la Educación, que ha puesto escenarios como los encuentros

latinoamericanos –el primero de ellos en 2011– así como los encuentros nacionales al servicio de esta causa.

El Movimiento Pedagógico, cuyo trigésimo aniversario conmemoramos en el año 2012 en Colombia, tiene en esta propuesta un escenario más para la movilización social por la educación.

Durante las últimas tres décadas, hemos asistido –como en toda América Latina– a luchas de confrontación de los sindicatos docentes respecto de la aplicación de políticas y reformas en educación caracterizadas por la negación de reivindicaciones históricas del sector, incluida la ausencia de estímulos y capacitación, lo cual ha llevado a la intensificación de la conflictividad social y provocado la movilización y la protesta del sector educativo. Indignados hoy, como ayer, la actitud unitaria de los trabajadores y la acción solidaria de otros actores sociales encuentran en esta agenda los escenarios propicios no sólo para desfocalizar las luchas sectoriales, sino para lograr respuestas de amplia participación social, que permitan alcanzar las transformaciones que demandan la educación y la sociedad.

[170]

Nos empeñamos en construir un escenario que nos permita converger con mirada societal, con todos los trabajadores del sector de la educación, por objetivos comunes: la defensa de la educación pública, su gratuidad y el derecho a la educación; por la dignidad de la profesión y garantías de la carrera docente, y por la construcción de una propuesta de políticas educativas alternativas; temas estos que son centrales en nuestra agenda sindical.

6) Justificaciones de nuestras prioridades de agenda frente a las regulaciones

Las regulaciones del trabajo docente –como en todo trabajo– deben obedecer a políticas claras que enmarquen la normativa; más aún tratándose de la docencia, cuyo ejercicio se entiende como de gran complejidad, de responsabilidades profesionales y sociales, y de la cual depende en gran parte el cumplimiento de metas culturales, económicas, de política social de los gobiernos.

La aplicación de las normas reguladoras debe buscar el logro de los objetivos y fines de la educación. La Constitución Política de 1991 y la Ley 115 de 1994 vigentes, deberían, en nuestro caso, ser el

norte orientador de las normas, incluido el Estatuto Docente. Claramente la regulación existente no obedece al espíritu motivador del marco superior constitucional y legal.

¿De qué profesión docente hablamos? ¿Qué queremos de la Escuela? ¿Para qué la Escuela? ¿Qué debe enseñarse en la Escuela? En el escenario de la Escuela y los saberes para la vida, ¿qué pertinencias asignaríamos al currículum para cumplir con los objetivos y fines de la educación? Y, en consecuencia, ¿qué profesional necesitamos y formamos? Si necesitamos una Escuela que responda a los retos globales, como lugar de construcción de futuro, ¿cuál es el perfil profesional que mejor responde a los retos de la formación para el trabajo, la libertad, la igualdad y cómo hacer de la Escuela un escenario de formación para la democracia? Este es el ámbito del desempeño docente. De suyo se infiere, ante la complejidad de los retos, que no cualquier profesional debe asignarse a tamaña responsabilidad. Lo cual hace más exigente, en pertinencias profesionales, la justificación que oriente las regulaciones para ingreso a la docencia, permanencia, pertinencias y enfatiza la necesidad de construir un orden sistémico que incluya e integre en el Sistema educativo, además de normas de carrera, una política sobre la formación de docentes; considerados profesionalmente en la función pública, con precisas normas de carrera que garanticen su ejercicio de manera digna, también en lo salarial, prestacional, contemplando los derechos sociales y políticos.

Las normas actuales categorizan la docencia como un oficio al cual puede acceder cualquier profesional que logre superar las pruebas de ingreso; el botín laboral abierto a satisfacer las necesidades de empleo. El perfil del trabajador para la educación no está definido sólo para el profesional en la docencia. Pero, además, una carrera profesional define su estatus social a partir de buenos ingresos y prestigio. Ninguna de las anteriores puede lograrse a partir de la laxitud que inspira la normativa actual en lo profesional que más bien propende por la desregulación, asigna los más bajos ingresos de la escala salarial en Colombia con bajos perfiles de ingreso profesional y no estimula el estatus social de la profesión (véase anexo 3).

La lucha por el trabajo docente y decente, por la vida digna para los trabajadores de la educación, cobra mayor significación y constituye un gran reto, también para el gobierno, inalcanzable con el actual marco jurídico, el bajo presupuesto asignado a la educación y la falta de garantías para el ejercicio de la profesión y los derechos ciudadanos de los docentes.

[172]

Para conseguir nuestras metas misionales enunciadas al inicio, es menester articularlas a las condiciones que agobian hoy a la docencia, a las aflicciones del pueblo colombiano por conseguir la paz y fortalecer el sistema democrático. El periodo de posconflicto que sobrevendría al proceso de discusión actual hacia la paz política compromete a organizaciones como FECODE en acciones que consoliden el proceso e involucren a la Escuela como escenario de construcción de paz. Hacer de la institución educativa un espacio que contribuya al logro de estos objetivos nos lleva a luchar también por una escuela atractiva para los educandos, donde además de la paz política, se respire un ambiente agradable, definido también por la garantía y estima de valores y bienes culturales.

Por todo ello, resaltamos en nuestro trabajo: la defensa de la educación como derecho; lograr la nueva normativa laboral docente –nuevo Estatuto– con centralidad en la defensa de la profesión; contribuir a construir una política educativa nacional de formación profesional de los educadores; orientar acciones por la defensa del derecho a la salud; exigir garantías para ejercer los derechos como autonomía y libertades sindicales que permitan la realización de los derechos humanos laborales de los trabajadores de la educación. Pero, sobre todo, lograr la concurrencia de otros actores sociales en las acciones por la defensa de éstos, en tanto derechos ciudadanos, en cualquier sistema democrático. Lo cual lleva expresado el derecho al reconocimiento que los sindicatos, como legítimos actores sociales, deben tener y que sea garantizado por Estado y gobierno.

Referencias bibliográficas

- Ávila, John (2011), *Hacia el proyecto educativo y pedagógico alternativo*, Documentos CEID, FECODE.
- ____ (2012), FECODE, revista *Educación y Cultura* N° 95, Despedagogización y desprofesionalización de la profesión docente: el Decreto 1.278, pág. 9.
- Comité Regional Internacional de la Educación para América Latina (2012), Primer encuentro, *Hacia un movimiento pedagógico latinoamericano*. Memorias.
- FECODE (2006-20011), Documentos CNTEC, ponencias y conclusiones, foros unidad sectorial.
- Niño, Senén (2012), FECODE, revista *Educación y Cultura* N° 95, Editorial, Nuevo Estatuto Docente.
- Pulido, Orlando (2008), "La actuación de los sindicatos docentes. Laboratorio de políticas públicas", Serie Ensayos & Investigaciones N° 31, Buenos Aires.

Anexo 1

Las cifras no mienten (Secretaría de Derechos Humanos de FECODE. www.fecode.edu.co)

[174]

“Consideramos que los 954 educadores asesinados a la fecha y de los cuales 27 sucedieron en el 2010 y 19 en lo que va del 2011, se convierten en un verdadero genocidio contra el magisterio, se agrava la situación con los hechos de amenazas 2.531; desplazamiento forzado 1.400; extorsiones 200; detenciones arbitrarias 121; hostigamientos 76; desaparición forzada 72; atentado con o sin lesiones 40; secuestro 38; tortura 20; allanamiento 3 y homicidio familiar 1. Relevante el que las amenazas y el desplazamiento forzado sigue siendo uno de los más perversos instrumentos de violación a los derechos humanos e infracciones al derecho internacional humanitario, por cuanto estos docentes, además de soportar el desarraigo, a muchos de ellos se les viene negando el derecho al salario. La Federación Colombiana de Educadores (FECODE) es la federación sindical más afectada por la violencia contra sus miembros. De 2.860 asesinatos contra sindicalistas ocurridos en Colombia entre el 1 de enero de 1986 y el 5 de septiembre de 2011, una tercera parte ha sido contra miembros de esta federación, es decir, 952 casos.”

Anexo 2

En varios documentos se expresa la voluntad del Ministerio para construir política de formación de docentes:

- “Diálogo social sobre políticas y sistema colombiano de formación y desarrollo profesional docente”. Convocatoria MEN, 20 de octubre de 2009.
www.men.gov.co,
<http://www.virtual.unal.edu.co/dialogo/>
- “Políticas y sistema colombiano de formación y desarrollo profesional docente”. Documento MEN en coordinadorescalidad.wikispaces.com/
www.colombiaaprende.edu.co/.../

- Taller: Política Nacional de Formación de Educadores, julio 20 de 2010. “Construir colectivamente los elementos de la política nacional de formación de educadores”. Revolución educativa, MEN. Foro Nacional de la Calidad Educativa 2010.

Anexo 3

Esta es la lista completa de las carreras mejor remuneradas mensualmente durante el año 2009, según información del Observatorio Laboral del Ministerio de Educación. Esta medición comprende únicamente formación universitaria.

1. Geología: ingreso de 3,808,151 pesos mensuales.
2. Ingeniería de minas: 3,644, 897 de pesos mensuales.
3. Economía y finanzas: 2,722,225 pesos mensuales.
4. Medicina: ingreso de 2,268,718 de pesos mensuales.
5. Ingeniería eléctrica: 2,205,078 pesos mensuales.
6. Ingeniería mecánica: ingreso de 2,166,601 pesos mensuales.
7. Mercadeo y publicidad: 2,088,624 de pesos mensuales.
8. Ingeniería industrial: 2,067,294 de pesos mensuales.
9. Ingeniería electrónica: ingreso de 2,064, 649 pesos mensuales.
10. Derecho: 2,032, 832 de pesos mensuales.

(Publicado por el diario *El Tiempo*, el empleo.com, 22-06-2012.)

- Salario de ingreso de docentes año 2012 (Decreto 826 de 2012), licenciado o profesional no licenciado: \$ 1.325.952.
- Para docentes antiguos (grado 7, Decreto 2.277): \$ 1.116.315.

AGENDA DE LOS SINDICATOS DOCENTES: COLEGIO DE PROFESORES DE CHILE

Guillermo L. Scherping Villegas

Los gremios docentes han sido protagonistas de la tendencia a los cambios con independencia, soberanía y vocación por los derechos y la justicia social, que recorre América Latina. Por ejemplo, es impensable la Ley de Financiamiento Educativo de la Argentina sin el antecedente de la Marcha y Carpa Blanca; lo propio aconteció con la Ley Nacional de Educación del Uruguay, las Conferencias Nacionales de Educación en Brasil o Venezuela y la crisis del sistema educativo chileno que puso en evidencia el movimiento estudiantil junto a los profesores y la comunidad escolar y educativa. No obstante, subsisten también países que insisten en salidas neoliberales para su desarrollo (Colombia y México), entre los cuales Chile, por razones históricas (Nuñez, S., 2011), se destaca.

La mayoría de los sindicatos docentes del continente se encuentran agrupados en la Internacional de la Educación para América Latina (IEAL), ello ha permitido coordinar y profundizar plataformas, generar iniciativas comunes, en torno a la igualdad de género, la prevención del trabajo infantil y la solidaridad con las luchas nacionales. De este modo resulta común la agenda de defensa y desarrollo de la escuela y sistemas públicos, la valorización y el fortalecimiento de la identidad profesional docente, el rol activo dentro del movimiento sindical y, en el periodo reciente, la promoción de un Movimiento Pedagógico Latinoamericano (www.ei-ie-al.org).

En este intercambio, los gremios y sindicatos docentes hemos avanzado en el convencimiento de que lo que llaman lucha corporativa, vinculada a condiciones laborales y salariales, no constituye privilegios para el trabajo docente, sino que corresponden a condiciones de enseñanza que la sociedad y el Estado deben garantizar para la educación de niños y jóvenes. Esta definición forma parte de un proceso, a veces lento, de apropiación de esta política sindical en la base del profesorado.

Cabe destacar que las propuestas del Colegio de Profesores consideran como antecedente dos grandes hitos de discusión y resoluciones,

como lo fueron el Congreso Nacional de Educación del año 1997 y el Congreso Nacional Curricular Pedagógico del año 2007 (www.colegiodeprofesores.cl), eventos desarrollados desde el debate en todas las escuelas y liceos del país, con delegados electos para los Congresos Comunes, Regionales y luego para el Nacional. Estos Congresos representan la carta de navegación institucional (transversal a la alternancia de directivas) y el espejo en el que se miran las propuestas educativo pedagógicas y de condiciones de enseñanza que se elaboran.

La dirigencia del Colegio de Profesores de Chile, en su mayoría, está firmemente persuadida de que las condiciones de enseñanza y la elaboración de propuestas educativo-pedagógicas (Rol docente, Currículum, Formación inicial y continua, Movimiento pedagógico) son los rieles por donde debe circular la organización sindical del magisterio.

[178]

El Colegio de Profesores ha sido actor en la lucha por políticas nacionales educativas y de formación inicial y permanente que aporten saberes teóricos, técnicos y prácticos para la actualización permanente, y que tengan como centro el desarrollo del pensamiento reflexivo y crítico, incorporando como eje la inclusión y la interculturalidad. De este modo se garantizaría entre el profesorado la investigación pedagógica, la reflexión crítica sobre las prácticas docentes y las políticas educativas, la construcción de conocimientos y la experimentación en intervenciones educativas. Demostración de ello fue su respaldo a la profunda transformación de la formación inicial docente iniciada en Chile en la década de los 90 (Ávalos, B., 2002), y la activa participación, desde su autonomía e independencia, en la construcción del sistema de acreditación de las carreras y universidades, consiguiendo en el Parlamento que las carreras de Pedagogía debiesen acogerse obligatoriamente (CNAP, 2007). Como también su participación en la Comisión Nacional de Formación Inicial Docente, y en la Definición del Marco para la Buena Enseñanza (Chile, 2006) y en los debates curriculares.

Durante los últimos 13 años, el Colegio se abocó a la construcción del Movimiento Pedagógico del Magisterio, como construcción propia, desarrollando grupos de investigación-acción, círculos de estudios, prevención de trabajo infantil y la Revista Pedagógica

“Docencia”, entre otras acciones. Hoy buscamos profundizar esta orientación rompiendo el ostracismo que los medios de comunicación han tenido con los proyectos impulsados por el gremio.

Desde esta experiencia hemos entendido que el desarrollo de la reflexión y la crítica, para ser integral, debe también volcarse sobre nosotros, los y las docentes, y de modo particular en nuestras organizaciones sindicales, enriqueciéndolas, generando mayores vínculos sociales y capacidad de interlocución, movilización y negociación, fortaleciendo el llamado a la pertenencia de una organización de nuevo tipo.

Estas definiciones orientan, también, la propuesta de un perfeccionamiento que permita el apoyo a los y las docentes, de modo que vayan permanentemente reaprendiendo, investigando sobre los problemas pedagógicos cotidianos, reflexionando críticamente sobre sus propios saberes y su quehacer, construyendo nuevos conocimientos, elaborando, experimentando y evaluando diversas estrategias de enseñanza, superando aquel perfeccionamiento que espera que los docentes apliquen técnicas sin comprender los procesos pedagógicos. Esto considera abordar la diversidad y la inclusión desde las prácticas pedagógicas, en la búsqueda de aprendizajes que resulten significativos.

Tal perfeccionamiento debe ser realizado como parte del quehacer del docente, en los propios centros educativos, ligado al proyecto educativo del establecimiento, a las necesidades de las alumnas y alumnos y de la comunidad educativa, considerando la estrecha relación entre la escuela y la cultura comunitaria. Esto implica una concepción pedagógica de la gestión educativa y de la convivencia en la diversidad, y una revalorización de los cuerpos docentes en la unidad social que es la Escuela o Liceo.

En síntesis, avanzar hacia la construcción de un profesional de la enseñanza reflexivo y crítico implica una permanente discusión y una actitud alerta respecto a las propias prácticas docentes, a las políticas educativas y a los discursos que dominan en el campo educativo (Scherping, 2010), en la perspectiva de ir fortaleciendo la visión antes descrita al interior del gremio docente y de la comunidad nacional, así como de ir logrando que se generen las condiciones para su desarrollo.

Además, el gremio ha reivindicado permanentemente una nueva organización de los tiempos docentes, favoreciendo procesos reflexivos, críticos e innovadores de la propia práctica, disponiendo de tiempos de contrato no lectivos para este objeto.

Asimismo, hemos puesto en discusión y elaborado propuestas en torno a:

[180]

- Valoración docente intencionada, desde el conjunto de la sociedad.
- Perfeccionamiento gratuito, continuo y en servicio, con especial acento en la actualización del saber pedagógico.
- La necesidad de posicionar a la pedagogía en el debate nacional e institucional.
- Creación de las condiciones para que las escuelas de educación asuman una mayor responsabilidad en la construcción de nuevos conocimientos pedagógicos y educacionales.
- Construcción de un sistema de formación docente articulado con el desarrollo profesional continuo, en donde la formación inicial sea uno de sus componentes.
- Ampliación en profundidad y en extensión del necesario vínculo entre la realidad escolar y la formación inicial docente.
- Contribuir, desde la formación inicial, a resolver la relación sistémica entre la formación disciplinar y la pedagógica, tanto en la gestión como en la docencia.
- Promoción del desarrollo del protagonismo docente y del liderazgo pedagógico, necesarios para la labor profesional en las escuelas y liceos.
- Instalación en las escuelas de educación de una carrera académica y docente en consonancia con su propuesta curricular.
- Exploración de nuevas formas, y mejorar las existentes, orientadas al aseguramiento de la calidad de la formación inicial docente.

Desde estas definiciones político sindicales, el Colegio de Profesores de Chile ha levantado una propuesta de Nueva Institucionalidad de la Educación de Propiedad Pública, frente al evidente fracaso de la municipalización de la enseñanza en Chile.

Además, ha elaborado una propuesta de Carrera Profesional Docente que persigue el desarrollo profesional desde el aula, centrado en la enseñanza, reconociendo trayectorias profesionales y estrechamente vinculada a la Evaluación Profesional Docente. Una carrera que enfrente la precariedad y la flexibilización laboral del sector docente privado financiado por el Estado y la existencia de docentes con contratos a plazo fijo en el actual sector municipal. De este modo la lucha por condiciones salariales apropiadas en relación con el trabajo docente, por una parte, se vinculan con la Carrera Profesional, incluidas motivaciones no salariales, y por otra parte con la negociación salarial anual, que tiene lugar en Chile, del sector público.

Las propuestas de Nueva Institucionalidad y Carrera Profesional han sido de construcción participativa, ampliamente difundidas y han concitado el respaldo de diversos sectores sociales y de los partidos políticos de oposición.

El Colegio de Profesores de Chile es uno de los sindicatos más grandes y poderosos del país; es base fundadora de la Central Unitaria de Trabajadores, no obstante ello, como nunca antes en su historia, ha tomado conciencia de la necesidad de la unidad y convergencia con los más amplios sectores políticos y sociales para el rescate y el desarrollo de la educación pública de Chile.

La confrontación con el modelo educativo privatizador impuesto en condiciones de dictadura durante la década de los 80 y que establece un Estado subsidiario, asegurador de un servicio educativo y no de un derecho social (Nuñez, S., 2011) hace imprescindible, que el conjunto de la sociedad tome conciencia de la necesidad del cambio. Las grandes movilizaciones por educación pública en Chile (2006 y 2011) han permitido que los diversos actores políticos y sociales se involucren con propiedad en la lucha educativa dando nacimiento a la Mesa por la Educación Pública, integrada por todos los sectores educativos. Ella ha sido la semilla que dio origen a la Mesa Social por un Nuevo Chile, que levanta una plataforma democratizadora, pues han madurado las condiciones para entender que la eterna transición chilena a la democracia requiere de profundos cambios estructurales y que la educación es uno de ellos.

El Estado subsidiario está consagrado en la propia Constitución Política de 1980. Es ella la que define la oferta de un servicio educativo

y el derecho a la educación como una prerrogativa de los padres. Allí está el origen del modelo de competición educativa e “industria educacional” que se impuso en Chile y que ha dado lugar a la construcción de uno de los sistemas educativos más clasistas del mundo (OCDE, 2004).

Referencias bibliográficas

Ávalos, B. (2002), “Profesores para Chile. Historia de un proyecto”, Santiago, Ministerio de Educación.

Carrera Profesional, Nueva Institucionalidad, www.colegioceprofesores.cl

[182]

Chile (2007), “El modelo chileno de acreditación de la educación superior. Comisión Nacional de Acreditación (CNAP)”, Santiago, Ministerio de Educación.

Chile (2006), “Marco para la buena enseñanza”, Santiago, CPEIP, Ministerio de Educación.

Movimiento Pedagógico Latinoamericano. Decálogo, www.ei-ie-al.org

Núñez, Sebastián (2011), “Pasado y presente de la educación pública. Miradas desde Chile y Francia”, Claudia Gutiérrez, Alan Martín, Carlos Ruiz Schneider y Patrice Vermeren (editores), Editorial Catalonia, Santiago, 2011, 189 pp. “Principio de subsidiariedad y mercado educacional”.

OCDE (2004). “Revisión de políticas nacionales de Educación. Chile”, www.oecd.org

Scherping, G. (2010), “Calidad de los egresados, responsabilidad institucional ineludible”, Consejo Superior de Educación, Chile, www.consejo.cl

EL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE EN CONTEXTOS DE CAMBIO¹

Emma Patricia Salas O'Brien

Es objetivo de este texto abordar la formación docente respecto de los desafíos actuales. Organizaremos este trabajo en tres grandes ejes. Uno es cómo mejoramos los aprendizajes, el conjunto de recursos que los Estados tenemos en materiales, en currículum, en procesos diversos, para que los chicos y las chicas aprendan; las evaluaciones, etcétera. Otro eje es el trabajo junto con nuestros profesores. Necesitamos profesores comprometidos en el marco de una carrera pública renovada, comprometidos con un desempeño de excelencia. Respecto del tercer eje: la nueva gestión, una condición de sostenibilidad de lo que haremos. Promovemos una gestión moderna, descentralizada, participativa, transparente y basada en resultados.

Primero, los docentes han sido abandonados. Los docentes han sido abandonados hace varias décadas y de muchas maneras. Han sido abandonados en su formación. Existe una formación de los docentes que ha sido muy descuidada. Lo mismo sus condiciones laborales y de vida. Las grandes crisis que pasaron en América Latina entre los años 60 y 70, crisis económicas, sociales, y que también fueron políticas, afectaron muchísimo las condiciones laborales y también las condiciones de formación de los docentes y las condiciones de su propio trabajo diario. Esta situación del profesor que se siente solo, que no tiene un monitor, que no tiene un soporte, que no tiene algún tipo de elemento que le va diciendo “Sí, sí, por acá vas bien” o “Cuidado, que aquí estás metiendo la pata”. Entonces,

¹ *Nota de la autora:* esta presentación integra la experiencia como presidenta del Consejo Nacional de Educación en Perú; uno de los propósitos de la gestión fue tener, para el conjunto del país, una política de Estado desde y con la ciudadanía; hubo momentos no sólo de escucha a los padres, a los maestros y a los estudiantes sino también procesos de investigación de otros protagonistas y nuestros también. También el presente trabajo integra la gestión desde el Ministerio de Educación, con la aspiración de que la educación para nuestros niños sea de calidad con equidad.

nuestros docentes están abandonados de muchas maneras y por mucho tiempo.

Una segunda área problemática importante por considerar es este cambio de condición socio-económica de los docentes. Si nos ponemos muy atrás, los docentes podían venir del A o del AB, para simplificar. Luego estaban en el B, ese B ilustrado, Y ahora tenemos a nuestros docentes particularmente en el Perú, calculo que es más o menos en América Latina, en el CD. Con lo que esto significa de carencias de recursos en lo que podríamos llamar "capital social", en subjetividad; carencia de un conjunto de elementos, sienten que no son cultos, por ejemplo. Y eso tiene que ver con alguna de las características de la pobreza. En las poblaciones en situación de pobreza tienen esas carencias. La carencia no solamente de cuánta plata tengo en el bolsillo sino también cuánto poco acceso tengo a bienes culturales, simbólicos, etcétera. Y luego tiene que ver el impacto en el capital humano y social de los docentes; qué significa este cambio de la situación socio-económica, que nos debe plantear por tanto retos diferentes en la lógica de formación y también en la lógica de políticas públicas para los docentes. Por supuesto, el otro tema está en los cambios de paradigmas. Tanto en los cambios de paradigmas pedagógicos como en los cambios de paradigmas del desarrollo de la sociedad.

[184]

A esto se suma que existen algunos dilemas, ambigüedades o debates no resueltos en materia educativa y en materia de formación docente y de nuestra visión de los docentes, con los cuales coexistimos en la vida escolar en general y en la política pública. Esta idea de que el maestro es el "apóstol" o el "segundo padre" o el "orientador de vida" de los estudiantes contra esta idea de que es un profesional, que tiene responsabilidades acotadas, que tiene un bagaje de herramientas, objetivos precisos respecto de lo que es su función como profesional.

Respecto a la educación también existen dilemas: cuán instruccional o formativa es la escuela o debe ser la escuela, cuánto para el trabajo, para la universidad o para la vida. Y tenemos un cruce extraordinario también quienes trabajamos o estamos cerca de la educación, vivimos toda la vida entre "Pucha, cómo hago para que este chico aprenda a leer bien" o "Cómo hago para enseñarle, además,

seguridad vial, ciudadanía, equidad de género...”; y cuanta cosa más aparece en la sociedad, alguna organización, un político o incluso un padre de familia que dice: “En la escuela también les deberían enseñar...” y podríamos hacer una lista interminable en este sentido.

En cuanto a la escuela, qué tipo de escuela es la que queremos, la que necesitamos, la que podemos soportar o la que podemos hacer realidad. Si es este espacio controlado o flexible.... Si es un espacio cerrado, si es un espacio abierto. Si es un espacio, por último, o es una organización... Creo que no hemos terminado de configurar lo necesario para acotar un poco mejor nuestras tareas y darles un sentido, digamos, de menor margen de error, por lo menos.

En este plano es también un desafío importante el para qué educamos y una pregunta para mí central, sobre todo en América Latina y sobre todo en los países andinos, es recuperar el sentido de futuro, hacer viable el futuro para todos. Cuánto nos dejaron las crisis, cuánto nos ha dejado esta lógica exitista o competitiva en las conciencias de que el futuro no existe y que lo que tienes que asegurarte es el presente, como puedas, donde puedas... de la mejor manera posible. Entonces, es muy complicado decir que voy a hacer un plan, que progresivamente debo lograr esto o aquello, o que en perspectiva mi vida podría ser así, por tanto yo tengo que educarme, formarme o aprender cierto tipo de cosas. El sentido futuro creo que es un tema pendiente, que debe ser recuperado, tenemos que trabajar en ello y, a la vez, hacer viable el futuro para todos, porque el futuro no es solamente derecho de unos.

Entonces, cuando nos detenemos en el Perú, es un país que va creciendo en su economía, tiene el desafío de convertir esa economía en desarrollo económico sostenible. Eso pasa por muchas otras cosas. Competitividad, valor agregado, valor añadido, *clusters* y un conjunto de elementos importantes que implican saberes..., competencias determinadas en la población y en la sociedad como conjunto también. Significa pasar de la lucha contra la pobreza a el derecho a ser incluido y a tener desarrollo social de las poblaciones; no solamente es más empleo sino mejor empleo, servicios universales, salud, educación, no solamente políticas focalizadas. Y también esos otros intangibles, confianza, recreación, deporte, arte, cultura, seguridad y todo aquello que como seres humanos tenemos derecho a

desplegar o por lo menos a usar en nuestras vidas. Pasar de la lógica de la elección del mal menor a elegir... a tener una democracia sólida, con todo lo que eso significa en ciudadanía, en institucionalidad, en cultura de paz. Sea por la forma de violencia, digamos, urbana que va ocurriendo en estas sociedades o porque todavía en el Perú estamos debatiendo cómo vamos a terminar de derrotar acciones violentas en nuestra sociedad... Y cómo pasamos de gobiernos que administran un presupuesto y unos proyectos a Estados que gobiernan. Con partidos políticos que tienen proyectos políticos, es decir, que tienen una idea de sociedad, una idea de la vida de la gente, con qué tipo de rol del Estado vamos a trabajar. Eso todavía es un debate no resuelto en América Latina. Cada uno de nuestros países tiene que resolver qué tipo de rol le quiere dar al Estado en general y para la educación en particular, y cómo hacemos que nuestros Estados tengan la capacidad de acción pertinente, descentralizada. No quedarse preocupados sino ocuparse. De ser pertinentes y en nuestra opción también ser descentralizados. Ese es el tipo de desafío que tenemos nosotros en el Perú y que siento que podríamos compartir en muchos aspectos con América Latina.

Pero la educación como tal también tiene un conjunto de desafíos y uno de los cuales, del que siempre hablamos, es cómo conectamos la educación a la realidad. Casi siempre se habla de la segunda parte: cómo conectamos la educación a los retos del desarrollo. Si las chicas, los chicos van a poder ser el papá o la mamá que quieren ser, el amigo o la amiga que quieren ser, tener redes, comunidades, etcétera..., o cómo son ciudadanos, o cómo son parte de una comunidad de confianza, etcétera. Pero también está cómo los profesores conectan lo que hacen con la realidad de su estudiante... de sus estudiantes. Cuánto les preocupa o no les preocupa el potencial o las dificultades personales que tienen cada uno de ellos, sus saberes previos, el contexto familiar o social. Cuánto están enterados o no. ¿Son capaces de conectar lo que están haciendo en las aulas con las aspiraciones de los chicos? ¿Qué quieren ser los chicos para después? ¿O para mañana? ¿O para hoy día? Desde conceptos tan amplios como felicidad hasta conceptos como capacidad de tener voluntad sobre una u otra cosa y qué quieren aprender los estudiantes. ¿Qué son capaces de aprender? Entonces, conectarse con la realidad tiene

que ver con conectarse con la realidad social en general, pero también con conectarse con el propio estudiante como un desafío del docente, porque el docente si bien está trabajando para el conjunto de la sociedad, de la colectividad, está trabajando también para cada uno de sus estudiantes.

El otro gran desafío en el que estamos involucrados es el desarrollo, concepto complejo que tiene varios niveles o dimensiones. Podemos llamarlo como queramos, desde lo humano propiamente dicho hasta lo social, lo político, lo cultural. Entonces, cuando hablamos de educar a los chicos y chicas para la vida y decimos “desarrollo integral”, a veces mencionamos más cosas de las que nos podemos hacer cargo. Y otras que tienen que ver con cómo ha ido evolucionando el mundo. En el aspecto económico productivo, por ejemplo, si hablamos de chicos que van a tener capacidad de insertarse en la vida económica, luego cada vez hay menos empleos..., más empleados y menos obreros. Cada vez hay menos empleo y más auto empleo. Entonces eso requiere capacidades y competencias diferentes entre las personas. Cada vez hay menos industria material y más industria intangible o servicios. Cada vez hay menos fábricas de automóviles... o digámoslo mejor, las fábricas de autos necesitan menos obreros y cada vez tenemos más empresas turísticas ... que tienen que ver con servicios o más empresas de comunicaciones que tienen que ver con otro tipo de habilidades o de competencias. El mercado mismo, donde vamos a estar todos de una u otra manera, es cada vez más competitivo, cambiante, exigente. Es un mercado más de sensaciones que de objetos. No es raro que la industria de la diversión y el entretenimiento tenga los niveles que presenta ahora..., cuántos canales de televisión hay, cuántos tipos de *tours* se ofrecen a la gente, *spas* y ese tipo de cosas... En el centro del mercado se han puesto ya no las cosas, sino nuestras sensaciones. Si es más emocionante tendrá más mercado, si es menos emocionante... la adrenalina es parte y en medio de todo ello, pues, una crisis económica y la amenaza de que el crecimiento puede caer también, resulta un elemento importante a nivel de lo que pasa con el mercado.

La empresa y las organizaciones también han ido cambiando en estos tiempos y requieren de competencias diferentes. Una organización más plana quiere decir que su grupo, el grupo de trabajo,

necesita tomar más decisiones, por tanto, las competencias de tomar decisiones serán más valoradas que las de seguir instrucciones. Las organizaciones más verticales dependen mucho más del jefe y las decisiones que se tomen; las más horizontales dependen más de los propios equipos de trabajo. Lo mismo pasa con la flexibilidad en la democracia y el tema de la creatividad. La creatividad es una condición de competitividad. Entonces, necesitamos menos gente repetitiva, más creativa, alguna de estas cosas ya están puestas en la lógica de las pruebas PISA, por ejemplo. Y respecto de la tecnología también, más allá de los instrumentos, las herramientas o las máquinas que son la rápida asociación con tecnología, también está el cómo se hace. Los procesos son cada vez más automatizados, entonces, no necesitamos que el chico aprenda a hacer zapatos, sino que aprenda a manejar la computadora que hace los zapatos. Cada vez las personas tienen que inventarse su empleo. ¿Usted es ... qué puedo decir? Un publicista... nadie le va a decir cómo tiene que hacer. Él tiene que inventarse cómo hace. Muchas veces, a nosotros que nos movemos en el mundo profesional, nos contratan para algo y uno luego tiene que configurar su trabajo. Es más, sus términos de referencia son un poco vagos o eventualmente, la primera... el primer producto del trabajo de la consultoría es "haga usted su plan de trabajo, a ver si lo que yo quiero es eso que usted me va a ofrecer". Entonces, estas son competencias diferentes para la gente que va al mundo a trabajar y nos obligan a plantearnos el proceso formativo.

Lo mismo pasa con lo que es la organización del trabajo y la gerencia. Son lógicas diferentes de ese jefe que era el que sabía todo y le decía a cada uno qué hacer, al jefe líder, formador, educador, que a ciencia cierta no sabe qué es lo que su equipo sabe hacer, entonces lo que tiene que dar es una orientación para que esos saberes, esas inteligencias, esos talentos de su equipo se pongan en juego. Es otro mundo en materia de competencias, que nos toca tener en cuenta y la ciencia propiamente dicha, que pasa de las cosas visibles, tangibles y grandes a la nanotecnología o a la biotecnología o a la genética, que nos pone en otras rutas, de exploración en general.

El otro gran desafío en la educación son los resultados que estamos obteniendo en el sistema educativo. Estos son los de Perú:

vuelve “la línea negra” respecto de la comprensión lectora. Los chicos que logran el nivel 12 es el nivel óptimo. Llega apenas al 29.8% en comprensión lectora y el 13 en matemática. Eso de por sí es un desafío monumental para cualquier sistema educativo. Más aún si le agregamos la desigualdad. Esa es la brecha de aprendizajes entre población urbana y rural, que del 2007 al 2011 para el caso del Perú se ha duplicado; en una lógica de mirada entre lo privado y lo público, la educación privada y la educación pública, tenemos una brecha estancada, es decir, no estamos empeorando, pero tampoco estamos mejorando la posibilidad de los muchachos y muchachas que están en escuela pública. Es decir, no estamos logrando que los chicos aprendan y además tenemos niveles de desigualdad muy grandes. Eso también es un desafío que, como sistema educativo y como educadores, los docentes deben enfrentar.

Luego están los paradigmas pedagógicos en sí mismos. Ya no es suficiente que el chico pueda repetir bien lo que yo le expliqué en la clase o lo que estaba en su libro de texto. Ahora tenemos que educar para pensar, crear, para que tengan capacidades, que puedan organizar, decidir y, por último, para que nos tengan confianza y no nos tengan miedo. Mientras más quietos y callados eran, mientras más miedo le tenían al profesor, era mejor alumno. Eso ya no cuenta. Es un cambio que no solamente da la vuelta al quehacer docente en términos profesionales sino en términos humanos, hemos incluido en la agenda educativa temas que no se enseñan, pues, repitiendo. Cómo enseñamos valores éticos. Eso no se enseña conversando, hablando, exponiendo ni nada de esas cosas. ¿O ciudadanía o equidad de género? ¿Cómo enseña equidad de género una maestra que no tiene roles de género en condiciones de equidad en su casa? O viceversa... ¿o que es golpeada o que es maltratada o que tiene que criar sola a sus hijos? Entonces, son desafíos que llevan al sistema de creencias mismo, no solamente el maestro, sino de la familia y del propio alumno. Entonces ahí, con frecuencia, el diálogo entre la familia, la escuela, el maestro y el padre o la madre, es un diálogo de sordos, porque están en sistemas de creencias diferentes y eso complica mucho la vida en términos pedagógicos y también en términos del tipo de información que necesitan los maestros; la calidad, la cualidad y la cantidad

de información que necesitan los maestros es mucho más de la que necesitaban para repetir un libro de texto.

En Perú lo que tenemos es el proyecto educativo nacional como política de Estado al 2021, que tiene como sello “Equidad con calidad” o “Calidad con equidad”, como ustedes quieran, pero son dos conceptos que no deben desligarse jamás y que en su visión tienen una formulación que plantea el aprendizaje de todos desde el inicio. Es decir, nos plantea dónde empieza la educación, nos plantea la educación en términos de lo que pueden ser o deben ser las capacidades básicas para el aprendizaje, lo que significa el vivir en una comunidad, el convivir o vivir con otros, la ciudadanía, los derechos y el apoyo a la comunidad, y también el contexto en donde nos toca vivir ahora qué es natural, qué es cultural y qué es global.

[190] **Proyecto educativo nacional hacia 2021**

Visión

- Todos desarrollan su potencial desde la primera infancia,
- acceden al mundo letrado,
- resuelven problemas,
- practican valores,
- saben seguir aprendiendo,
- se asumen ciudadanos con derechos y responsabilidades, y contribuyen al desarrollo de sus comunidades y del país, combinando su capital cultural y natural con los avances mundiales.

Desde esa lógica, nosotros desde el Ministerio de Educación nos planteamos algunas políticas para el desarrollo docente. En primer lugar, hablamos de desarrollo docente, no hablamos de carrera pública, no hablamos de formación docente sino de desarrollo docente y sentimos que los desafíos están por lo menos en estas cuatro líneas:

- Recuperar la pedagogía como espacio de relación del magisterio con el Estado.
- Reconstruir la institucionalidad y los términos de la relación para tratar los términos laborales del magisterio.

- Redefinir los términos de la relación del magisterio con la sociedad.
- Discusión del maestro como actor: individuo, colectividad.

Planteamos recuperar la pedagogía como espacio de relación entre el Ministerio y el Estado. No queremos que la relación entre el Ministerio y el Estado sea solamente una relación laboral. También creemos que debe tener la pedagogía como contenido. Creemos que es indispensable reconstruir la institucionalidad y los términos de la relación laboral con el Ministerio, entre el Ministerio y el magisterio. Es muy importante que haya instituciones, sindicatos, mecanismos de trabajo, diálogo, negociación, discrepancia y debate para que podamos tratar los temas fundamentales y no entretenernos en temas menores de lo que son sus condiciones laborales, que siempre será un espacio de negociación –y debe serlo–. Es necesario definir los términos de la relación del magisterio con la sociedad. Sentimos que anda desencontrada. Mientras la sociedad o la gente piense que cualquier profesional puede enseñar, en lugar de un maestro, una maestra, algo falla en la relación del magisterio con el conjunto de la sociedad. Mientras un papá o una mamá le pida al maestro que su hijito siga llenando planas para sentir que aprende algo en la escuela, algo falla en esa relación entre el magisterio y la sociedad. Tanto en la lógica de confianza de uno en el otro, como en la lógica de qué la sociedad le debe pedir al maestro y qué es lo que el maestro le puede ofrecer a la sociedad. Y, por supuesto, también está la discusión del maestro como actor, como individuo, como colectividad. Tanto en términos de individuo como de colectividad. Es ¿qué le vamos a pedir al maestro? Esto de que el maestro es el líder de la sociedad... ¿cuánto de eso sí, cuánto de eso no? Eso hay que reconstruirlo o por lo menos discutirlo y poner algunas conclusiones en blanco y negro que nos ayuden a configurar las cosas que vamos a hacer y que queremos hacer con los maestros. ¿Cuál es la identidad del maestro...? ¿cuál es su auto concepto? “¿Cuánto investigador... cuánto aplicador?” ¿Qué relaciones hay entre una y esas otras cosas...? Tenemos que conversarlas y debatirlas porque en esa raíz está luego qué vamos a convertir en política pública y qué vamos a convertir en presupuesto.

En ese sentido, estamos organizando las políticas en el Ministerio de Educación del Perú en cuatro grandes pilares. Uno, la configuración de la relación laboral; otro, el sistema de evaluación docente; tercero, el sistema de formación docente; y luego, la promoción de la innovación.

En lo que se refiere a la relación laboral, nos parece indispensable tener un marco legal claro, que dé confianza, predictibilidad de la vida laboral del docente, el docente debería saber de aquí a cinco, siete, diez o quince años, qué viene en su vida profesional, que es lo que podría ser un poco la carrera docente. Entonces, términos claros, que se pueden seguir discutiendo, pero tener claro que, además, ayuden a una mejor negociación porque sabemos más qué estamos negociando, con este piso salarial, con estas reglas del juego, con estas formas de ascenso, etcétera, con esos beneficios y con estas responsabilidades, eso nos parece indispensable.

[192]

El Perú viene de tener un marco laboral en el cual los docentes están divididos en dos carreras públicas. Estamos intentando tener una sola. Luego hay que tener un conjunto de normas complementarias porque la carrera no es suficiente. Hay muchos otros aspectos que normar con los docentes, desde temas de salud ocupacional hasta cómo se movilizan en el territorio, entre unas y otras escuelas hay un montón de cosas pendientes de normar. Luego necesitamos información. Necesitamos reconocer a nuestros docentes. ¿Quiénes son, cuántos son, cuántos años tienen, qué quieren, de qué viven, de qué no viven, cuántos hijos tienen...? Etcétera. En cambio, si vamos a hablar de su desarrollo humano y profesional, necesitamos saber quiénes son y qué concepto tienen ellos de sí mismos. Pero también en la lógica de gestión de personal, creo que tenemos los ministerios la obligación de tener sistemas de gestión de personal lo más claros, lo más organizados, lo más transparentes, para cosas tan simples como que se les pague su sueldo a tiempo, o tan complicadas como que puedan hacer la gestión de su jubilación también de una manera clara, razonable. O si hay algún enredo en alguna parte, el maestro sepa a quién pedir cuentas, o si queremos hacer una reforma, saber dónde hay que reformar qué.

Organizarnos en la gestión de personal también es una obligación. En el Perú tenemos cuatro sistemas de información para

pagarle a un docente. Estamos trabajando para que cada uno de ellos converse bien con los otros. La evaluación docente es un tema conflictivo de debate y a la vez interesante, por el cual los países cada vez más vamos apostando. Lo primero que debe tener un sistema de evaluación docente es un marco de buen desempeño, que es el que marca el escenario. Es el acuerdo sobre el cual marcamos el escenario, qué le vamos a pedir nosotros como Estado a los profesores, y por tanto, qué es lo que los profesores están obligados a entregar al Estado. Entonces, eso debe ser lo más consensuado, lo más debatido y lo mejor trabajado posible, y luego, planteado en criterios, en indicadores que otra vez sean predecibles y transparentes. El marco debe ser las reglas del juego de la evaluación y debe estar asociado a instrumentos y procedimientos confiables. Si no somos capaces de tener estas dos primeras cosas, mejor no abordemos ningún sistema de evaluación docente. Pero lo otro es ... ¿para qué lo queremos usar? Lo queremos usar para que sea un motivador de permanente desarrollo personal y profesional que nos permita ofrecer al docente su propio sistema de medición de cuál es su siguiente paso y con ello, eventualmente, asociarlo a la carrera.

La formación docente sí es un tema totalmente crítico porque está desde la desconexión entre la formación inicial y la que se hace para los profesores y maestros y maestras en servicio con los desafíos que antes mencionábamos. Nosotros teníamos un debate entre qué es lo más importante en la formación docente: que sepan los contenidos disciplinarios o que manejen bien los recursos pedagógicos. Hay quienes dicen lo uno, hay quienes nos dicen lo otro. Para nosotros eso es una discusión sin sentido. Tiene que haber una buena combinación de las dos cosas. Un profesor que no maneje la pedagogía no es profesor. Pues puede ser, no sé... ingeniero, abogado, sociólogo, lo que quieran, pero no es profesor, pero un profesor que tiene buenos contenidos pedagógicos y que no tiene buen manejo disciplinario, entonces también entra con cierta disparidad de posibilidades al proceso de enseñanza y aprendizaje. Hoy por hoy no es posible hacer las cosas bien si además no tenemos muchas herramientas y mucha comprensión de lo que significa para el docente vincularse con los estudiantes. Eso de que los adultos dicen "Yo sé más que tú y por eso me tienes que hacer caso" se

acabó. Porque ellos saben más que nosotros cómo manejar estos aparatos, los celulares y no sé cuántas cosas más en donde la única forma de resolver que tenemos los adultos de esas cosas es decirle al hijo o al sobrino "Oye, ayúdame con esto". Entonces, "Yo sé más" ya no vale.

El respeto ahora es motivado. Tiene que ver con respeto mutuo. Esos son términos totalmente diferentes que no solamente uno los cambia porque los dice. Es más, a uno le pueden sonar razonables, pero a la hora de hacerlos... A ver, vayan a ver cómo les va a las mamás tratando de criar a sus hijos chiquitos que "me ha dado la pataleta porque quieren ponerse estas medias y no aquellas", o qué les pasa a los maestros y a las maestras tratando de llevar adelante un plan de clases donde los chicos no quieren hacer eso pues... o están en otra... En una investigación que hice para formular un sistema de formación en servicio, los chicos decían: El profesor que más aprecian los chicos es aquel que los escucha. Y el mayor problema de los profesores con los chicos es la indisciplina. Entonces, cuando uno mira qué pasa en medio de eso, es que no tienen forma de vincularse; los profes estamos desafiados a volver a reconstruir esas fórmulas para vincularnos y las hay.

[194]

Y luego está este tema del desarrollo personal y humano de los docentes. No le podemos decir a los docentes que empiecen a hacer educación en democracia si ellos en sí mismos no tienen el *chip* de la democracia. Yo les puedo repetir cuáles son todas las organizaciones democráticas y las redes democráticas del país, pero si mi comportamiento es autoritario se acabó la educación en democracia. Lo mismo pasa con esto de educar para la creatividad. Si no tengo reglas flexibles, si no soy capaz de reconocer que el chico puede salir por una vía totalmente diferente de la que yo diseñé en mi proceso de evaluación o de enseñanza y aprendizaje, fin de la creatividad. Sin contar lo que pasa con la curiosidad, que es el don que los adultos matamos cuidadosamente en los niños. Seamos papás, seamos tíos, abuelos o maestros. Y la curiosidad ahora termina siendo una de las cosas que hay que trabajar más, entonces ese tipo de cosas no son de recetario. Son casi de la estructura del Yo. Entonces, tenemos que trabajar estos recursos de una manera cuidadosa y en eso creo que tenemos pocas exploraciones, tenemos

que trabajar mucho más. Ojalá investigaciones más cualitativas de cómo están viviendo los profesores el magisterio y enfrentándose a él nos ayuden a abordar esos temas.

El cuarto pilar tiene que ver con el sistema de promoción de la innovación, integra concursos, pasantías, programas televisivos, becas. Esta es una estrategia para nosotros de revaloración de la profesión docente. Hacer que los profesores se reen cuentren con la pedagogía nos parece muy importante. Que la ciudadanía se dé cuenta de que hay algo que ellos no saben, que los profesores sí y que por eso los valoramos, es muy importante. Entre esas cosas, hay algunos programas que tienen que ver, por ejemplo, con cómo los docentes que han producido alguna innovación están teniendo un trabajo de acompañamiento –no es estrictamente capacitación– para que puedan hacer la reflexión sobre su práctica, contrastarla con teoría, compararla con prácticas parecidas y construir la formalización del conocimiento que había en su innovación. Eso es lo que llamamos *fortalecer* el Yo o el maestro autor, que es capaz de dar cuenta de lo que ha hecho. Necesitamos construir liderazgos entre docentes. Que cuando un docente no sepa qué hacer, pueda alzar la vista y decir “¿Y a quién le pregunto? ¿Dónde está ese profe que sí sabe?”. Sea a nivel presencial, sea en las redes, sea en los libros, o sea en las instituciones, que haya liderazgos visibles sobre los temas pedagógicos entre docentes, para docentes, con docentes. Y también ir construyendo este espacio de identidad profesional, que los profesores puedan definir cada vez con la mayor claridad posible, y espero que con el mayor orgullo posible, lo que son, lo que quieren ser y lo que pueden seguir siendo como personas, como profesionales y como actores dentro de un sistema educativo.

Son esos los cuatro grandes pilares de las políticas de desarrollo docentes que queremos trabajar. Tenemos muchos instrumentos previstos desde, por supuesto, una ley de carrera pública hasta programas de becas, programas de radio y programas de televisión. La finalidad de trabajo en políticas públicas con los docentes tiene que ver en primerísimo lugar con recuperar el ánimo de los docentes. Esto que muchos llaman la vocación, lo podemos llamar de muchas maneras, pero necesitamos recuperar el ánimo de los docentes. Recuperarlo para la docencia, es decir, para su propia identidad

profesional, recuperarlo para la educación porque son una fuerza sin la cual la educación no podrá ser posible y recuperarlo para la sociedad.

[196]

APRENDER A SER DOCENTE EN LA FORMACIÓN INICIAL Y LOS PRIMEROS AÑOS DE TRABAJO: APORTES DE UN ESTUDIO CON PROFESORADO DE PRIMARIA

Juana M. Sancho Gil

Resumen

Este aporte se basa en evidencias recogidas y analizadas en el proyecto de investigación “La construcción de la identidad docente del profesorado de educación primaria en la formación inicial y los primeros años de trabajo” (Identidoc) (MINECO. EDU2010-20852-C02-01). La revisión de informes y estudios realizados, la elaboración de nueve relatos biográficos con otros tantos docentes de primaria de escuelas públicas y concertadas, y la realización de nueve grupos de discusión con un total de 54 docentes de diferentes Comunidades Autónomas, nos está permitiendo dibujar una imagen cargada de luces y sombras. Tras argumentar el interés del estudio, sitúo algunos elementos teóricos sobre la identidad profesional, para pasar a explicitar las señalizaciones realizadas por nuestros colaboradores en su proceso de aprender a ser docentes. Finalmente, planteo algunas preguntas y retos que emergen para la formación inicial y permanente del profesorado y para la política educativa.

[197]

Del interés del tema y su estudio

Los docentes de cualquier ciclo del sistema educativo que estén comenzando su vida profesional en estos momentos y previsiblemente tengan que trabajar durante los próximos treinta o cuarenta años, llegarán a contribuir a la educación de individuos que, con el permiso de profetas y catastrofistas, vivirán parte de su vida en el siglo XXII. Esta frase, larga pero simple, produce un cierto vértigo y una buena dosis de reflexión a los educadores que recibimos nuestra formación básica en el siglo XX, estamos trabajando en el XXI y tenemos la responsabilidad de preparar a quienes tendrán que construir un mañana que ya

es hoy (Millán y Sancho, 1996). Aquí comienza el interés de nuestro grupo de investigación por explorar cómo los hombres y las mujeres que han salido en los últimos años de las facultades de formación del profesorado de enseñanza primaria aprenden a ser docentes. Cómo se han ido constituyendo y posicionando como maestros y maestras durante la formación inicial y los primeros años de vida profesional. Este primer elemento de interés configura una red compuesta por un conjunto de nodos que enumeraré como sigue.

[198]

- 1) *La dificultad de introducir y consolidar cambios que signifiquen mejora en la educación.* El conocimiento acumulado en los últimos 50 años de reformas educativas nos ha permitido vislumbrar la aparente dificultad para cambiar las nociones y representaciones sobre qué significa enseñar, aprender, evaluar y calificar, las concepciones sobre la infancia y la juventud, lo que caracteriza una buena práctica docente, etc. (Sarason, 1990). Esta dificultad se encuentra no solo en el profesorado de todos los segmentos del sistema educativo, sino en la mayor parte de los implicados en él: responsables de políticas educativas, formadores, administradores, familias... Tampoco nos está resultando fácil dar cuenta de los cambios tecnológicos, culturales y sociales que nos envuelven e introducir en contextos escolares rígidos e inerciales (horarios y currículos compartimentalizados, visiones factuales del conocimiento, etc.) tecnologías digitales cada vez más versátiles y ubicuas (Sancho y Alonso, 2012).
- 2) *La insuficiencia de la formación inicial.* El profesorado —y cualquier persona que desempeñe un trabajo en la actualidad— ha de seguir aprendiendo y formándose a lo largo de su vida laboral. En los primeros momentos se tiende a recurrir a prácticas docentes interiorizadas como estudiantes y, en menor medida, a las enseñanzas de la carrera. Sin embargo, como reflexionaba hace unos años uno de los maestros que participaron en una investigación sobre cómo el profesorado de enseñanza primaria y secundaria se había ido enfrentando a los cambios sociales, culturales, educativos a lo largo de su trayectoria laboral y cómo habían influido en su forma de ser docentes: “Te

**Aprender a ser docente en la formación inicial y los primeros años de trabajo:
aportes de un estudio con profesorado de primaria**

queda claro y eres consciente de que la carrera lo que supone es eso, un título, pero que a partir de entonces es cuando tienes que empezar a aprender. Eso lo ves ahora con perspectiva, pero entonces a lo que primero recurres es a lo que te han enseñado a ti (Julio)” (Sancho, Martínez y García, 2011: 163).

- 3) *La importancia de las primeras experiencias laborales.* De la investigación que acabo de mencionar emergió como un tema fundamental el valor de la acogida y la experiencia en las primeras escuelas a las que eran destinados los docentes.

Cuando llego a la escuela de B, es una escuela muy maja, donde hay una serie de gente interesante... que me contagia. Allí estuve muy poco tiempo, pero para mí fue importante porque creo que en una comida el postre es importante, pero los entrantes también. Llegar a un sitio donde te sientes acogido, donde ves que hay iniciativa, donde ves que hay ganas, eso te anima a seguir. Si, por el contrario, que creo que es lo que pasa hoy –por lo que dicen los jóvenes cuando llegan a esas escuelas en las que la gente está harta, está quemada...–, cuando llegan a una escuela han de “chupar rueda”, para entendernos, si la gente está quemada, ellos chupan la rueda de la quemazón. Y no lo contrario, que es lo que me pasó un poco a mí.

[...]Yo llegaba con dieciocho o diecinueve años a una escuela con un poco de miedo. No has trabajado nunca, no sabes muy bien de qué va... y te reciben con los brazos abiertos. Te explican: “Aquí trabajamos todos en grupo, aquí de lo que se trata es de esto, lo que pretendemos hacer es esto, en primero vamos a hacer esto, en segundo tal, en tercero... Con los padres vamos a hacer esto, con lo otro vamos a hacer esto”. Te sientes arropado, y la ilusión y las ganas que hay te contagian. Ese primer contacto es muy importante.

No sé qué hubiera pasado si hubiera sido lo contrario, si yo llego a esa escuela y en esa escuela me dicen: “Mira chico, aquí llevamos muchos años, muchos trienios, acá hay mucha historia, los de tercero son unos bordes que pasan de todo, la de quinto es una ama de casa reciclada en esto pero en realidad ‘nanai

moscas tres', en preescolar opinan...". No sé cómo decirte, ni tan siquiera te enseñan la escuela, ni tan siquiera te dicen: "En esta escuela hay estos servicios, en esta escuela hay estas cosas, en esta escuela tenemos estos recursos, estos talleres, estos ordenadores... la biblioteca está aquí, el laboratorio está allá, los sitios de jugar están allá, los gimnasios, las duchas...". Yo siempre pienso eso, si yo hubiera llegado allí y me hubiera encontrado con, no voy a decir un "ambiente hostil", pero sí un poco de frialdad, apatía, dejadez... pues me hubiera contagiado de eso, y hubiera pensado: "Ah, es que esto es así" (Sancho, Giambelluca e Ibáñez, 2011: 182-183).

- [200] 4) *Un creciente interés internacional*. En los últimos años ha aumentado el volumen de investigaciones sobre las situaciones, los procesos, las experiencias y los posicionamientos vinculados a cómo el profesorado construye y negocia su identidad, a cómo aprende a ser docente (Clandinin y Connelly, 1995; De Gee, 2001; Sfard y Prusak, 2005).

Este conjunto de factores y el análisis de los cambios sociales, culturales, científicos, económicos y tecnológicos que están transformando de forma profunda las condiciones de la enseñanza, nos creó la necesidad de describir, analizar e interpretar las nociones, representaciones y experiencias relacionadas con la identidad profesional del profesorado de educación primaria. De manera especial nos parecían relevantes aquellas que se vinculan al periodo de su formación inicial y a los primeros años de trabajo en la escuela. Además de aumentar nuestra comprensión sobre el tema, con esta investigación también nos planteamos ofrecer orientaciones para las políticas educativas, para las prácticas de formación inicial y permanente del profesorado, para el propio profesorado y las escuelas de primaria. Todo ello para contribuir al desarrollo de una profesión docente con capacidad para afrontar los retos y desafíos de la sociedad actual y futura.

La revisión de informes y estudios realizados, la construcción de nueve relatos biográficos con otros tantos docentes de primaria de escuelas públicas y concertadas, y de nueve grupos de discusión con un total de 54 docentes de diferentes Comunidades Autónomas, nos está permitiendo dibujar una imagen cargada de luces

y sombras. Las luces se condensan en el deseo de ser maestro o maestra, en haber elegido este trabajo –algunos, tras otros recorridos–, por su dimensión social y emocional, por la aspiración a poder enseñar mejorando las condiciones en las que se produjo su propio aprendizaje escolar, por su deseo de transformar el mundo y encontrar sentido a su propia forma de estar en él. Las sombras se sitúan en una formación inicial que sienten no los prepara para entender la complejidad de las situaciones que van a encontrar, en condiciones de trabajo precarias, en este momento de crisis económica cada vez más, en tener que trabajar en escuelas y con maestros que han perdido la pasión por aprender y enseñar, y en el temor a que el paso de los años –sin una realimentación que les permita crecer– acabe con sus sueños y queden convertidos en maestros y maestras que realizan su trabajo de forma rutinaria, sin entusiasmo y sin posibilidad de crecer.

En este capítulo, tras argumentar el interés del estudio, sitúo algunos elementos teóricos sobre la identidad profesional, para pasar a explicitar las señalizaciones realizadas por nuestros colaboradores en su proceso de aprender a ser docentes. Finalmente planteo algunas preguntas y retos que emergen para la formación inicial y permanente del profesorado y para la política educativa.

[201]

En torno a la identidad y su importancia

Como es bien sabido, aprender a ser (un buen) docente, o un docente efectivo como prefiere el mundo anglosajón, es un largo y complejo camino de destino incierto. El carácter multifacético del trabajo del profesor, que ha de llevar a cabo una multiplicidad de tareas y adoptar papeles diversos, ha sido repetidamente puesto de manifiesto (Lortie, 1975; Fullan y Hargreaves, 1997; Hernández, 2010, entre otros). Sabemos de la dificultad que entraña su trabajo, de su responsabilidad social y las enormes consecuencias de sus acciones y omisiones, de su contribución (o todo lo contrario) al bienestar y el desarrollo de un buen número de individuos. Sin embargo, al contrario de lo que ocurre en otras profesiones con un alto grado de responsabilidad social, al docente no solo se le permite sino que se ve *obligado* nada más acabar su formación

inicial, muchas veces precaria e insuficiente, a meterse en un aula. Allí, en general sin más ayuda que los recursos de enseñanza que encuentre en su clase, ha de procurar que un grupo de niños y niñas aprendan unos conocimientos, habilidades y valores básicos¹.

La mayoría de las profesiones complejas y con un alto grado de responsabilidad social: médicos, abogados, arquitectos, etc., comienzan a integrarse en equipos en los que van desempeñando tareas cada vez más exigentes y comprometidas. Pero el maestro y la maestra las tiene que asumir todas de golpe y, en general, solos. Tienen que atender y entender a un grupo de niños y niñas con distintas características y modos de aprender; tiene que interpretar unas disposiciones administrativas que le marcan lo que alguien dispone que puede o no puede hacer; tiene que enseñar determinados contenidos que alguien ha decidido seleccionar y articular de determinadas maneras; tiene que entender la cultura de la escuela a la que ha ido a parar y las relaciones de poder que la configuran; tiene que establecer relaciones con las familias; tiene...

[202]

Este proceso de aprendizaje de un trabajo del que se sigue discutiendo si es una vocación, un oficio o una profesión (Tenti, 2010; Tardiff, en esta obra), implica altas exigencias cognitivas, emocionales, personales y sociales. La *calidad* del recorrido, como han mostrado distintos estudios, depende de un conjunto de elementos y factores cuya interacción y consecuencias para los individuos no siguen un patrón único de causa efecto. Cada individuo se posiciona y subjetiva la experiencia de forma personal, aunque Judith Butler (2004) argumenta que el propio proceso de subjetivación es

¹ Todavía recuerdo, tantos años después, la primera clase que se me asignó después de aprobar el examen (las oposiciones) que me habilitó como *maestra nacional*, según la denominación de la época. Se trataba de un aula de párvulos de 4 y 5 años, en el otro extremo del pueblo del que se situaba la escuela, en la que no había más que un armario con libros obsoletos, unas mesas y unas sillas despintadas, dos pizarras y unas tizas. También recuerdo como fui *poblado* el aula, ayudada por las familias y el patronato responsable del espacio, de los recursos que mi escasa formación como maestra, las lecturas que realicé –cuando me dieron la *plaza* como no tenía experiencia en párvulos me fui a la librería General de Zaragoza y me compré los tres libros que tenían sobre este ciclo no obligatorio del sistema educativo–, y mi experiencia como monitora de colonias de Cáritas.

producido discursivamente. Es decir, el sujeto se constituye a través de categorías lingüísticas y de una serie de actos de enunciación e interpelación que lo asignan en determinadas posiciones de existencia.

La subjetividad como concepto crítico nos invita a considerar la cuestión de cómo y de dónde surge la identidad, hasta dónde puede llegarse a comprender y hasta qué punto es algo sobre lo que tenemos en cierta medida influencia y control. Martin Buber (*cit.* por Corea, 2004) decía que el mundo crea en nosotros el espacio donde recibirlo, que el mundo nos obliga a habitarlo; pero el modo en que le damos lugar al mundo en nosotros es tarea que corre por nuestra cuenta. En este sentido, una subjetividad es un modo de hacer *en* el mundo, de hacer *con* el mundo. Es la serie de operaciones realizadas para habitar un dispositivo, una situación, una *realidad*.

Esta noción de subjetividad entronca con la visión de Giddens (1991) sobre la identidad que conceptualiza como una fuerza mediadora entre la capacidad de ser de un individuo y las estructuras en las que se integra. Esta visión de la identidad puede llevar a entender su constitución como un proceso único e inherente, fruto de un proyecto voluntario e interno por parte del sujeto que, a lo largo del tiempo, va evolucionando, creciendo. Algo que ponen en cuestión autores como Butler (2004) que la entienden como un proceso de interpelación social que nos llama a “ocupar” una serie de discursos y posiciones hegemónicas de sujeto. Por su parte, Flores y Day (2006) entienden la identidad como un proceso dinámico y permanente que implica la dotación de sentido y la reinterpretación de las propias creencias, valores y experiencias. En este sentido convertirse en maestro o maestra implica, en esencia, la (trans)formación de la identidad docente, a través de un largo y ancho camino de negociación y cambio. Un recorrido mediado por las experiencias de dentro y fuera de la escuela y las propias visiones sobre lo que significa ser docente y el tipo de docente que se quiere llegar a ser (Sachs, 2001). Un recorrido que, según Butler, se vería influido por los discursos y las posiciones hegemónicas de sujeto vigentes en cada contexto.

De ahí que la constitución de la identidad docente, y la misma noción de identidad, no puedan ser vistas como algo estable, como algo que las personas *poseen*, sino como algo que el profesorado utiliza para justificar, explicar y entenderse a sí mismo en relación con los

otros, y en el contexto en el que actúa (Maclure, 1993). Esta aproximación al proceso de aprender a, de convertirse en docente, cuestiona la visión todavía vigente del innatismo de la tarea de profesor, de la llamada a ser docente. La vieja idea de que el “profesor nace no se hace”, de que hay personas que disponen de unos *dones* que no se pueden aprender y, por tanto, adquirir y mejorar. Una concepción que ha impedido y sigue impidiendo el desarrollo y la mejora de una actividad, cada vez más compleja y exigente, a partir de programas formativos iniciales y permanentes que tengan en cuenta tanto lo que hoy sabemos sobre cómo las personas aprenden (Sawyer, 2006, 2008; Eegleman, 2013) como las nuevas formas de producción, representación y transmisión del conocimiento (Gibbons y otros, 1994).

[204]

Para Day, Stobart, Kington, Sammons y Last (2003), tener sentido de identidad profesional contribuye a la autoeficacia, la motivación, el compromiso y la satisfacción en el trabajo siendo, por tanto, un factor decisivo para convertirse y ser un docente efectivo. Aunque la propia noción de lo que significa ser un docente *efectivo* y *bueno* siempre dependa de cómo se entiendan las metas y el sentido de la educación. Así, unos considerarán como *buenos* o *efectivos* a quienes consigan que sus estudiantes aprendan a leer y escribir, a pasar los exámenes. Mientras para otros un buen profesor sería el que contribuyese al desarrollo de lectores y escritores, y al desarrollo de individuos que, además de responder a las preguntas de un examen, fuesen capaces de transferir lo aprendido en la escuela a la vida cotidiana².

De ahí que hoy más que nunca la constitución y el mantenimiento/evolución de la identidad docente impliquen un debate continuo en un determinado espacio social, cultural, político y tecnológico. Un debate cuyo sentido tiene que ver con cómo los docentes se ven a sí mismos y con los contextos en los que trabajan, sobre todo

² Aquí radica una de las controversias del programa de evaluación internacional de los estudiantes (PISA), cuyos promotores insisten en que no evalúa conocimientos escolares, sino la capacidad de los estudiantes para *usar*, para transferir lo aprendido en la escuela a situaciones del mundo real. Este debate también contribuye a situar reflexiones como las de un *buen* estudiante de secundaria sobre su aprendizaje en el instituto: “Atiendo en clase, estudio para el examen, contesto las preguntas y apruebo, pero a las dos semanas soy incapaz de recordar lo que estudié” (Sancho, 2013: 74).

en los primeros años de su vida laboral. Una contienda en la que interactúan partes de su pasado, incluyendo sus propias experiencias en la escuela y en la formación inicial, con los elementos que conforman su presente y que está asociada a la búsqueda de un propósito para su trabajo (Rex y Nelson, 2004). Pero la constitución de la identidad no solo está influida por las respuestas personales, sociales y cognitivas, sino que las emociones representan un papel fundamental en el proceso de ser/convertirse en docente. El clima emocional y social de la escuela, y la clase afectan las prácticas de enseñanza y aprendizaje. En una revisión de investigación empírica, Sutton (2000) encontró que el amor, como relación social y cuidado, la satisfacción en el trabajo, la alegría, el orgullo, el entusiasmo y el placer por el progreso y los logros de los estudiantes eran señaladas como las emociones más positivas.

De hecho, Morin (2000:132) argumenta que el hecho *transmitir*, proceso clave de la educación, demanda de “competencia, pero requiere además una técnica, un arte. Necesita lo que no está indicado en ningún manual, pero Platón ya había indicado como condición indispensable de toda enseñanza: el eros, que es a la vez deseo, placer y amor, deseo y placer de transmitir, amor al conocimiento y amor por los alumnos”. Y Maturana (1990:24) sitúa en el amor el principio del conocimiento y la convivencia al afirmar “El amor es el fundamento social, pero no toda convivencia es social. El amor es la emoción que constituye el dominio de conductas donde se da la operacionalidad de la aceptación del otro como un legítimo otro en la convivencia, y es ese modo de convivencia lo que connotamos cuando hablamos de lo social. Por eso digo que el amor es la emoción que funda lo social; sin aceptación del otro en la convivencia no hay fenómeno social”.

De ahí la necesidad de no olvidar que la enorme inversión emocional que implica la enseñanza, lleva al profesorado “a experimentar también un conjunto de emociones negativas cuando se cuestiona el control de principios y prácticas tradicionales fuertemente instauradas o cuando se erosiona la confianza de las familias, el público y sus estudiantes” (Flores y Day, 2006: 221). Por otra parte, la desprofesionalización y la deshumanización de su trabajo lleva al profesorado a sentirse vulnerable, provocado, desconcertado,

confuso, inadecuado, ansioso, mortificado, dubitativo, estresado, frustrado... (Kelchtermans, 1996; Jeffrey y Woods, 1996).

De lo que influye y configura la constitución de la identidad docente

Distintos estudios realizados permiten llevar a cabo una cartografía –siempre incompleta– del proceso de constitución de la identidad docente y el complejo entramado de acciones, reacciones, posicionamientos, resistencias y acomodaciones que supone. El modelo ya clásico de Chapman (1984) sitúa la identidad profesional del profesor novel a partir de:

[206]

- sus características personales;
- la motivación inicial para la enseñanza;
- los profesores que tuvieron en su formación inicial;
- su proceso de integración en la vida laboral.

En esta misma línea, Flores y Day (2006) señalan como puntos dominantes:

- las experiencias que tuvieron los docentes como estudiantes;
- la formación inicial;
- el impacto del contexto, en el que incluyen la práctica del aula y el efecto de la cultura de la escuela y el liderazgo pedagógico.

Por su parte, Ávalos (2009) sitúa como puntos cardinales:

- la persona del docente y su sensación de sentirse más o menos preparado para su tarea;
- los mensajes del contexto de trabajo;
- los mensajes del contexto social y político referidos a la enseñanza, a la calidad o no de su preparación inicial y a lo que deben o no deben hacer los docentes.

Teniendo en cuenta estos y otros estudios, entendemos la constitución de la identidad docente como un proceso paulatino de interpretación y reinterpretación de experiencias, que se lleva a cabo de forma más o menos reflexiva y crítica. Comprende tanto la persona como un todo, no solo en los aspectos referidos a su contacto con el sistema educativo, como el contexto en el que se inscribe y consiste en subidentidades más o menos armonizadas. Aunque la capacidad de acción y decisión se considera como un elemento importante, la ausencia de actividad también configura un tipo de identidad profesional. Desde una perspectiva sociocultural, las identidades profesionales se construyen y negocian a través de la participación e implicación en comunidades locales de práctica, donde la universidad puede ser vista como una de esas comunidades, y el contexto de trabajo, otra.

De este modo, en el estudio en el que se basa este texto, hemos llevado a cabo diferentes representaciones del proceso explicitado por algunos de nuestros colaboradores (véanse gráficos 1 y 2).

[207]

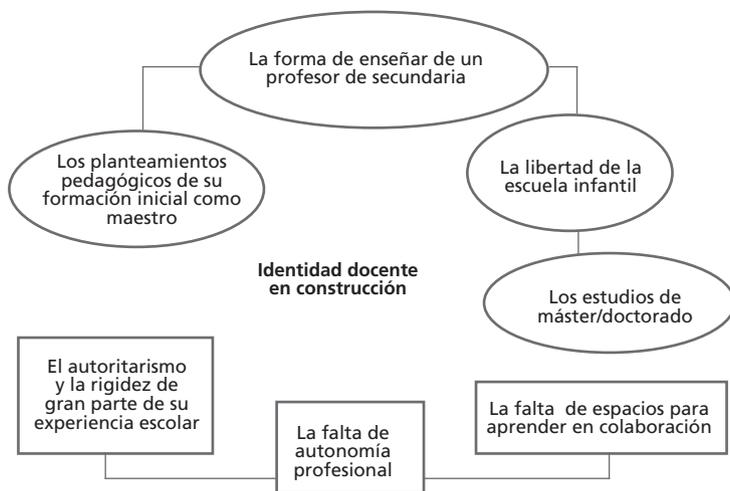


Gráfico 1. Elementos positivos y negativos en la constitución de una identidad docente.

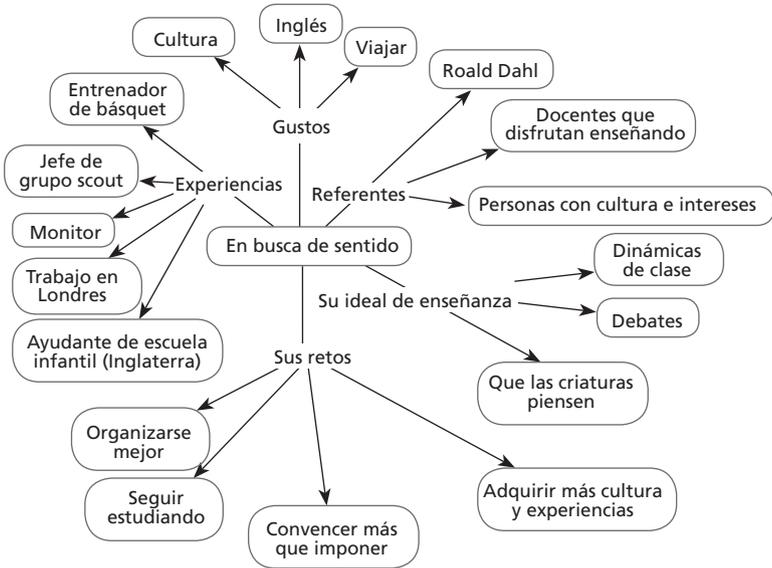


Gráfico 2. Representación de una identidad profesional en proceso.

En el siguiente apartado discuto algunos de los elementos destacados por los participantes en nuestra investigación como puntos de partida, de apoyo e inflexión en su búsqueda del tipo de docentes que les gustaría llegar a ser.

Identidades profesionales en búsqueda de sentido

Todos los docentes de enseñanza primaria que han colaborado de forma más o menos intensa en esta investigación tienen la conciencia de que están *deviniendo* más que *siendo* maestros y maestras. En el transcurso de sus años de experiencia laboral, entre uno y cinco, en un mundo que está cambiando a gran velocidad, han ido enfrentando situaciones, negociando con sus sueños y certezas, y descubriendo que ellos mismos y la educación están siempre por hacer. Al acercarnos a ellos no queríamos comprobar la existencia de modelos o patrones sino descubrir con ellos cómo se iban dando respuestas y sentido a sí mismos, a su trabajo y al mundo que los rodea.

Este posicionamiento nos permitió transitar por lugares impensados y, como expresaron algunos de los participantes en los grupos de discusión, poder reflexionar y aprender en grupo. Veamos algunos comentarios a la pregunta ¿qué habéis aprendido con esta experiencia?

“Yo, por ejemplo, que tengo muchas ganas de trabajar. He pasado muchos momentos parecidos a ellos, compartimos los mismos miedos y a veces uno se siente único en esa situación y eso no es así. A veces vamos tan de prisa que no hablamos con los compañeros que tienes en la clase de al lado. Entonces ha sido un momento de reflexión. Y la verdad lo he disfrutado porque que se hagan este tipo de investigaciones o artículos, que se hable del tema, que se tenga en cuenta, es importante” (Inmaculada. GD Andalucía).

“Yo estaba pensando que salimos con un título, que somos maestros y luego, viendo la situación de cada uno, y somos cinco, somos pocos con la capacidad que un maestro debe tener para afrontar tantísimas situaciones diferentes, con alumnos completamente diferentes” (M. Carmen. GD Andalucía).

“La reflexión y también ver la nueva generación que viene, que parece que hay un conjunto de ideas, de valorar esta profesión, de amor a esta profesión y con ganas, o sea para hacer fuerza un poco, para hacer ruido, yo creo. Reflexión y que nos queda mucho todavía por hacer” (David. GD Cantabria).

“Me he sentido menos sola porque a veces estás tú acongojado, el interino, que no vas ni a fotocopiar para que no te digan nada y de pronto ver que estamos todos en lo mismo y que tenemos muchas cosas en común” (Rut. GD Cantabria).

“No estancarte, seguir aprendiendo, leyendo, haciendo cosas. A mí es lo que me ha entrado, las ganas, de saber más” (Cristina 1. GD Cantabria).

Observaciones que significan contribuciones importantes de una investigación que, además de pretender ser educativa para quienes la realizamos, los que han colaborado en ella y los que lean sus aportaciones, se plantea desde una noción de acompañamiento (Paul, 2004). Aunque somos conscientes de que esta investigación no se realiza en un contexto de formación.

Sigamos ahora con algunos de los elementos que destacan de su proceso.

Sueño infantil (vocación) vs. Descubrimiento y compromiso

Sigue vigente la creencia de que la dedicación a la docencia responde a una vocación, a una *llamada* que reciben quienes disponen, como discutíamos anteriormente, de determinados *dones*. La consecuencia inmediata de esta creencia es que el profesorado, sobre todo el de infantil y primaria, *ya cuenta* con lo que necesita para enseñar y que lo hará independientemente de las condiciones de trabajo que encuentre. Es evidente que la historia de la educación escolar está jalonada de personas con talentos y creatividad a prueba de Ministerios, ministros y penurias económicas, pero la *vocación* no es y nunca ha sido suficiente. Y menos en estos tiempos. Es más, lo que se desprende de nuestra investigación es: si bien muchas personas, y por distintas razones, *soñaban* desde pequeñas con ser maestros, también existen muchas que lo han ido descubriendo y decidiendo a través de vicisitudes y situaciones de lo más variadas.

[210]

Pero lo más importante es evidenciar que el sueño de niño no significa necesariamente la realización del adulto. Es más, nuestro estudio revela que personas *que siempre han tenido claro* que querían dedicarse a la enseñanza, sienten un mayor desgarramiento entre las decisiones, las ideas, las creencias y los sueños que los llevaron a querer ser maestros y lo que encuentran al entrar en el mundo del trabajo. Es como un choque imprevisto entre lo subjetivo, lo personal, lo biográfico y el mundo *real*. Entre la visión que tienen de sí mismos y la que les devuelve la *realidad*. Sin embargo, quienes llegaron a formarse y trabajar como maestros tras distintas vicisitudes, a veces relacionadas con sus propias dificultades como estudiantes, otras con decisiones profesionales que les fueron insatisfactorias, parecen estar en mejores condiciones cognitivas y profesionales para afrontar su trabajo.

Una de las posibles consecuencias de esta consideración es que la constitución de una identidad docente responsable y comprometida no siempre comienza con el deseo, a veces más maternal

que profesional³, de dedicarse a la docencia. Este punto de partida, muchas veces basado en una idea romantizada de la infancia y de la escuela, puede poner a los docentes en posiciones de extrema fragilidad cognitiva y emocional, dificultándoles el propio aprendizaje. De ahí que lo importante no parezca tanto cómo se toma la decisión de dedicarse a la enseñanza como la predisposición personal, también socialmente construida, de dialogar críticamente con las situaciones y sacar consecuencias, de ser posible positivas, de las experiencias vividas.

La construcción de relaciones de cuidado con el alumnado

Muchas personas deciden dedicarse a la educación por la necesidad que sienten de comunicarse con otras personas. Porque es un lugar donde se trabaja con gente, no con máquinas. Los participantes en nuestro estudio dotan de un sentido y una significación especial a la posibilidad que les ofrece su trabajo de *relacionarse con gente*, en especial con el alumnado. Su deseo de dedicarse a la gente no parte de un sentido de vocación religiosa, sino de la satisfacción que implica el intercambio con el alumnado que, a esta edad, suele estar envuelto en una capa de afecto. Pero crear y mantener una relación de cuidado, que no implique solo mimo o consentimiento, sino avance y reto para el alumnado, requiere un saber/aprender a hacer (explícito o implícito) y un aprender a ser.

La dimensión del cuidado es un tema recurrente. Quizás porque muchos de ellos no se sintieron *mirados* y *cuidados* durante su escolaridad. También suscita un sinnúmero de preguntas y reflexiones. Mucho más cuando se trabaja con alumnado con necesidades educativas especiales o con clases heterogéneas, que son todas.

³ En el grado de Pedagogía, en el que imparto la mayor parte de mi docencia, me encuentro cada año con un grupo considerable de chicas, la mayoría, que realizan estos estudios porque no han podido acceder a los de educación infantil o primaria. Siempre les pregunto por qué les interesan y la respuesta invariable es: "Porque me gustan los niños". Mi respuesta también invariable es, primero pánica a lo Jodorosky: "Y cómo te gustan ¿con una manzana en la boca y al horno?", lo que las descoloca; y luego reflexiva: "Y ¿además de gustarte, estás dispuesta a educarlo? Y ¿qué harás con aquellos niños que no te gustan?".

Tener en cuenta la dimensión del cuidado en la relación docente en el proceso de aprender a ser maestro lleva a un buen número de preguntas.

Por ejemplo, a Marta, con cinco años de experiencia profesional, le ha permitido

“prestar más atención en mi trabajo. ¿Cómo soy? ¿Cómo actúo? ¿Por qué preparo una actividad de esta manera y no de la otra? También me ha llevado a mirar con más cuidado mi relación con los niños y niñas que tengo delante. ¿Quién es? ¿Por qué actúa así? ¿Por qué me toca? ¿Me mira? ¿Me sonrío?, y a replantear algunos aspectos fundamentales de mi práctica diaria, en relación con otros profesionales. ¿Por qué hay personas con las que he podido hacer crecer determinadas prácticas educativas? ¿Por qué con otras personas no he podido superar algunas barreras?”.

[212]

A la vez que la han llevado, como a otros muchos de los palpitanes en este estudio, a plantearse:

“¿Qué he dejado de mí en esos niños y qué han dejado ellos en mí? No pocas veces salí del aula con dudas. ¿Realmente estoy haciendo bien mi trabajo? ¿Los ayudé a que aprendieran determinado contenido? ¿He sido suficientemente atenta con todos? ¿He sabido explicar bien un cuento? ¿Una actividad? ¿Supe respetar el ritmo de todos? ¿Los he valorado? ¿Los he escuchado?”.

Ser consciente del otro al que se han comprometido a educar y constituirlo como un legítimo en la convivencia, a través del establecimiento de una relación de cuidado responsable, parece fundamental para devenir un profesor que no solo enseña sino que también está dispuesto a aprender.

Ir desde y más allá del contexto y las experiencias del alumnado

Otra faceta de su identidad profesional que les preocupa y ocupa es poder ir más allá de las circunstancias del alumnado, intentando

transcender lo que saben y lo que son. En este punto parten de sus propias vivencias como estudiantes. Del profesorado, los programas de estudio y los contextos de enseñanza que les permitieron aprender y descubrir cosas de sí mismos, de los demás y del mundo que los rodeaba, o que les impidieron y frenaron su aprendizaje. Aquí se refieren a la importancia de cuestionar los estereotipos, de ir más allá de los prejuicios de clase, sexo, etnia, religión, etc. También a la escasez de su formación que les dificulta entender y dar respuesta a las condiciones y configuraciones de sus estudiantes. En este aspecto, y en profunda conexión con el siguiente, manifiestan la necesidad de una formación –formal o informal– continuada, que les permita mejorar su bagaje profesional.

La mentoría /colaboración o su falta

Para su proceso de constitución de la identidad profesional, señalan la importancia de la mentoría y la colaboración durante la formación y en los contextos de trabajo. En general lo viven como una carencia, como una necesidad no satisfecha que les dificulta convertirse en el tipo de docentes que les gustaría llegar a ser. No todas las personas se enfrentan a las situaciones de la misma manera. Hay quienes buscan un grupo para seguir aprendiendo y otros se frustran y desconciertan. También hay casos de mentorías *castradoras*. A veces los programas de acogida de profesores noveles en los centros lo que intentan es que las personas nuevas se *adapten* a su proyecto educativo sin preguntarse, cuestionarse o ver si se puede mejorar, ni ofrecerles la posibilidad de realizar aportes o desarrollar sus propias inquietudes.

Asistí a una sesión de coordinación entre dos profesores tutores de curso, uno veterano y otro novel, y lo único que pudo decir este último fue: “sí, sí, estoy de acuerdo; sí, sí, estoy de acuerdo” (Sancho, 2011). ¿Es esto colaboración, mentoría? Si no se le permite al nuevo expresar cómo se siente y si no puede aportar idea alguna, más que de mentoría habría que hablar de una *imposición*. Después de la sesión le pregunté al profesor novel si estaba de acuerdo en todo lo que le sugería el compañero. Me dijo que no, pero que ya se había cansado de discutir, así que ahora escuchaba, asentía, y

después hacía lo que podía para negociar entre lo que le imponía la escuela y lo que él pensaba que debería ser la educación. Aunque no siempre lo conseguía. Era un profesor joven cuyas ideas pedagógicas, a partir de la formación inicial, un recuerdo de su etapa preescolar y el rechazo de múltiples experiencias en primaria y secundaria, se basaban en la idea de la educación como libertad para decidir con responsabilidad. De aquí el choque con la institución y su necesidad de encontrar espacios para poner en la práctica sus propias ideas.

En definitiva, los sistemas de mentoría y la colaboración con los colegas parecen importantes en el proceso de aprendizaje del profesorado y en su capacidad para decidir el tipo de docente que quieren llegar a ser. Pero no cualquier tipo de mentoría y colaboración, sino aquellas que dejen espacio cognitivo y emocional para todos y permitan e impulsen que todos puedan aprender y enseñar.

[214]

Importancia de los referentes pedagógicos

El profesorado que ha participado en esta investigación señala la falta de referentes pedagógicos en su formación inicial y en la práctica de los centros. En general, tienen dificultad para relacionar las ideas pedagógicas que les han transmitido en la universidad y que guían su práctica, con corrientes pedagógicas de pensamiento y sus respectivos autores. Sienten que les han dado *más recetas* que marcos conceptuales y algunos reivindican la importancia de seguir estudiando. De hecho, en ocasiones señalan con vehemencia ideas y autores que los han iluminado, entusiasmado y que les sirven de referencia.

Este aspecto, que entienden como importante en su camino de aprendizaje profesional y que revelan como deficitario de su formación, también constituye un reto en los programas de formación inicial y permanente del profesorado. No poder situar, contextualizar, debatir, contrastar y criticar las ideas pedagógicas sitúa al profesorado de primaria en una posición subordinada y colonizada que lleva a poner en la práctica las propuestas de otros, sin saber realmente si son las suyas.

Resulta difícil plantear el desarrollo de una identidad docente emancipada, comprometida y responsable sin un fundamento teórico

fuerte, algo de lo que hoy por hoy carecen prácticamente todos los programas de formación.

Preocupaciones y desafíos

En este último apartado y de forma breve, me refiero a dudas, problemas, dilemas y retos que emergen de la investigación y que se configuran casi como universales, ya que parecen afectar a la mayor parte del profesorado en casi todos los países. Salimos del contexto del yo, aunque sea socialmente construido, para ir a las aristas que configuran la *dura realidad*.

Las condiciones laborales

En los últimos años, en muchos países entre lo que se encuentra España, se ha pasado de no existir prácticamente paro para el profesorado de primaria a una gran inestabilidad laboral. De tener trabajo al día siguiente de acabar la carrera a hallar serias dificultades para trabajar. Nos hemos encontrado con docentes que en un año han sido enviados como suplentes a ¡veinte escuelas diferentes! Con maestros que esperan cada mañana la llamada para dirigirse a una u otra escuela (en este caso suelen ser concertadas). Con personas que han aprobado hasta tres veces las oposiciones y aun así no tienen trabajo. Con maestros contratados para media jornada que tienen que asumir la responsabilidad de ser tutores de un curso. La pregunta es, si el proceso de constitución de la identidad docente está lleno de inestabilidad, de incertidumbre, de una cierta decepción, de un alto grado de docilidad para aceptar lo que hay, ¿cómo afectarán estas vivencias el compromiso, el sentido y la implicación en el trabajo?

La (no) carrera docente

En la mayoría de los países, y desde luego en España, no hay carrera docente. Las condiciones de trabajo y salario desde el momento en que se consigue una *plaza fija*, son prácticamente las mismas para todos (solo se añade el complemento de antigüedad). Esto lleva, como comentaba un profesor de la Universidad Nacional de

Enseñanza a Distancia, a que cobre más el que menos trabaja, porque todo el mundo cobra y es laboralmente reconocido igual. Esta situación tiende a frenar el desarrollo profesional y a una cierta inercia y anquilosamiento, a medida que avanzan los años. De hecho, uno de los miedos explicitados y repetidos por los participantes en nuestra investigación es *a verse como algunos de sus compañeros dentro de 20 años, cuando todavía les faltarán unos cuantos para jubilarse*. Sienten pavor ante la idea de convertirse en parte de ese profesorado amargado, sin entusiasmo, sin sentido, quedado, que se encuentran en las escuelas y que ellos rechazan. Lo ven como un contra ejemplo. Si dentro de 20 años todavía les quedan otros tantos para trabajar, se preguntan si perderán las ganas de enseñar y a pesar de ello tendrán que seguir trabajando para ganarse la vida.

[216] Las políticas educativas desprofesionalizantes

Las políticas educativas de los últimos años han estado en permanente cambio, siendo a menudo contradictorias. En este contexto, el profesorado novel se siente inseguro. Le resulta difícil entender lo que puede o no puede hacer y autorizarse a poner en práctica sus propias ideas. Por una parte se habla de autonomía, responsabilidad y rendimiento de cuentas, pero la práctica está llena de prescripciones (auto)impuestas y controles internos y externos. El conjunto de fuerzas resultantes de esta situación tiende a contrarrestarse y a impulsar una cierta inercia y por tanto a dificultar o impedir toda mejora.

La distancia entre la formación y la práctica

No se trata tanto de la distancia entre la teoría y la práctica, ya que la teoría nos tendría que ayudar a comprender los fenómenos con los que nos enfrentamos. No hay nada más práctico que una buena teoría, como decía Kurt Lewis. De lo que hablamos es de lo que en la formación se dice que *debería ser o debería hacerse* y el sentido o la falta de sentido que esto tiene para la práctica. Al profesorado le gustaría a veces hacer algo diferente pero no sabe. Por ejemplo, las TIC no les inquietan, es algo que ya forma parte de su vida. Lo que les inquieta y preocupa es que la formación inicial se centre en

la utilización de aplicaciones y no les proporcione recursos (organizativos, de gestión, de contenido...) para poder utilizarlas en la práctica. También resienten no contar con nuevas ideas para lidiar con las situaciones a las que han de dar respuesta.

La soledad del trabajo docente

Como he señalado anteriormente, la profesión docente sigue siendo enormemente solitaria. Los docentes viven rodeados de gente, de sus alumnos, compañeros, padres, pero disponen de pocos momentos para el intercambio, para la colaboración. Pocos docentes tienen la oportunidad de contar con un sistema de mentoría como el descrito por Begoña, en un trabajo anterior:

“Allí siempre que tú llegas nuevo al sistema se preocupan de que un profesor experimentado, lo que se llama tu ‘mentor teacher’, te ayude y apoye en todo lo que vayas necesitando. Si vas a ser profesora bilingüe en primaria, pues un profesor bilingüe de primaria con experiencia te toma bajo su ala, digamos, y aparte de metodológicamente te ayuda con materiales que puedas necesitar. Incluso en las escuelas de sistema bilingüe, como en muchos casos los profesores son angloparlantes y los niños el inglés no lo tienen controlado todavía en esa etapa, te ponen un ayudante, el ‘assistant teacher’, que sí es bilingüe, para que ayude al profesor. En mi caso el idioma no era problema, yo podía manejarme en inglés y en castellano, y entenderme perfectamente con los alumnos. Pero yo era como un ‘alien’ en la vida en EE.UU. y en ese tipo de comunidades. (...) Entonces, que la persona que te está ayudando en el aula provenga del mismo medio del que provienen tus alumnos, hace que te ayude a entender ciertas cosas, matices. En ese sentido sí que hubo mucha ayuda” (Sancho y Rodríguez, 2011: 203).

Aminorar la soledad y el ensimismamiento del docente a través de sistemas de colaboración y mentoría representa un desafío importante para el desarrollo profesional y para la mejora de la educación.

La falta de formación cultural

El profesorado siente que no está al día de muchas cosas y se pregunta qué tiene que hacer. El gran problema hoy es que el universo cultural es tan amplio y nuestra capacidad para aprender tan limitada que resulta difícil, sino imposible, estar al tanto de las producciones culturales contemporáneas. Pero ¿cómo vamos a educar para el mundo actual si nosotros no estamos educados? ¿Enseñando lo que se pone en el libro de texto o en los materiales disponibles en la web? Estas preguntas no tienen respuestas simples, pero quizás nos tendrían que hacer pensar, sobre todo a los formadores y a los responsables de las políticas educativas, por nuestro propio bagaje cultural y por cómo promover nuestro propio desarrollo cultural y el del profesorado.

[218]

La necesidad de seguir aprendiendo

En estrecha relación con el punto anterior, el profesorado es consciente de que tendrá que seguir aprendiendo siempre si no quiere quedar obsoleto como creen que están algunos de los compañeros de los centros en los que han trabajado. Cree que ha de estar al tanto de cómo cambian las tecnologías, las formas de aprender y enseñar, el propio sentido del conocimiento. Lo que no acaba de ver es cómo podrá garantizar ese aprendizaje. Esta situación también implica a los formadores de profesores y a los responsables de las políticas educativas que, pendientes de enseñar y legislar, se olvidan de aprender. De ahí que la formación inicial y permanente tiendan a estar desactualizadas y sean más una finalidad en sí mismas que un proyecto intelectual permanente. Del mismo modo que las condiciones en las que se plantea el trabajo no suelen conllevar la necesidad y el impulso de seguir aprendiendo.

Referencias bibliográficas

- Ávalos, B. (2009), La inserción profesional de los docentes. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 13 (1), 43-59.
- Butler, J. (2006), *Lenguaje, poder e identidad*, Madrid, Editorial Síntesis.
- Chapman, D.W. (1984), Teacher Retention: the test of a model. *American Educational Research Journal*, 21(3), 645-658.
- Clandinin, D. J., y Connelly, F. M. (1995), *Teachers' professional knowledge lands-capes*, New York, Teachers College Press.
- Corea, C. (2004), "Pedagogía y comunicación en la era del aburrimiento", en C. Corea e I. Lewkowicz, *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*, Buenos Aires, Paidós.
- Day, C., Stobart, G., Kington, A., Sammons, P., y Last, J. (2003), "Variations in teachers' lives, work and the impact on pupils". Paper presented to the 1st biennial conference of the international study association on teachers and teaching (ISAIT), 27 June to 1 July 2003, Leiden, The Netherlands.
- De Gee, J. (2001), Identity as an analytical lens for research in education", *Review of Research in Education*, 25, 99-125.
- Eggleman, David (2011 [2013]), *Incógnito. Las vidas secretas del cerebro*, Barcelona, Anagrama.
- Flores, M. A. y Day, C. (2006), Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22, 219-232.
- Fullan, M. y Hargreaves, A. (1997), *¿Hay algo por lo que merezca la pena luchar en la escuela? Trabajar unidos para mejorar*, Sevilla, Publicaciones M.C.E.P. También publicado como *La escuela que queremos. Los objetivos por los que vale la pena luchar*. México, Amorrortu / Secretaría de Educación Pública, 1999.
- Gibbons, M.; Limoges, C.; Nowotny, H.; Schwartzman, S.; Scott, P.; Torw, M. (1997 [1994]), *La nueva producción del conocimiento*

to: *la dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas*, Barcelona, Pomares-Corredor.

Giddens, A. (1991), *Modernidad e identidad del yo: el yo y la sociedad en la época contemporánea*, Barcelona, Península.

Hernández, F. (coord.) (2010), *Aprender a ser en la escuela primaria*, Barcelona, Octaedro.

Jeffrey, B. y Woods, P. (1996), "Feeling deprofessionalised", *Cambridge Journal of Education*, 26 (3), 325-343.

Kelchtermans, G. (1996), "Teacher vulnerability: Understanding its moral and political roots", *Cambridge Journal of Education*, 26 (3), 307-324.

[220]

Lortie, D. (1975), *School-teacher: A sociological study*, Chicago, University of Chicago Press.

Maclure, M. (1993), Arguing for yourself: Identity as an organising principle in teachers' jobs and lives, *British Educational Research Journal*, 19 (4), 311-322.

Maturana, H. (1990), *Emociones y lenguaje en educación y política*, Santiago, Ediciones Dolmen.

MEC (1969), *La educación en España: Bases de una política educativa*, Madrid, MEC.

Morin, E. (2000), *La mente bien ordenada*, Barcelona, Seix Barral.

OECD (2005), *Teachers Matter Education and Training Policy. Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*, París, OECD.

Paul, M. (2004), *L'accompagnement une posture professionnelle spécifique*, Paris, Harmattan.

Rex, L. A. y Nelson, M. (2004), *How teachers' professional identities position high-stakes test preparation in their classrooms*, *Teachers College Record*, 106 (6), 1288-1331.

Sachs, J. (2001), "Learning to be a teacher: Teacher education and the development of professional identity". Paper presented as

keynote address at the ISATT conference, Faro, Portugal, September 21-25.

Sancho, J. M. (2011), "Los matices del silencio en la educación", en A. Ferrari y Luciana Pacheco Marques (org.), *Silêncios e Educação* (pp. 129-142), Juiz de Fora (Brasil), Editora UFJF.

_____ (2013), Mochila digital al pasado, *Cuadernos de Pedagogía*, 423, 74-77.

Sancho, J. M. (coord.) (2011), *Con voz propia. Los cambios sociales y culturales desde la experiencia de los docentes*, Barcelona, Octaedro. Epub disponible en: <http://www.ub.edu/esbrina/publicacions.html>

Sancho, J. M. y Alonso, C. (coord.) (2012), *La fugacidad de las políticas, la inercia de las prácticas. La educación y las tecnologías de la información y la comunicación*, Barcelona, Ediciones Octaedro.

Sancho, J. M.; Giambelluca, V.; Ibáñez, P. (2011), "Mirando atrás para seguir adelante", en J. M. Sancho (coord.), *op. cit.* (pp. 180-196).

Sancho, J. M.; Martínez, S. y García, J. A. (2011), "El individualista cooperativo y comprometido", en J. M. Sancho (coord.), *op. cit.* (pp. 161-179).

Sancho, J. M.; Millán, L. M. (coords.) (1995), *Hoy ya es mañana. Tecnología y educación: un diálogo necesario*, Morón, Publicaciones M.C.E.P.

Sancho, J. M.; Rodríguez, B. (2011), "La pasión por el viaje", en J. M. Sancho (coord.), *op. cit.* (pp. 197- 213).

Sarason, S. B. (1990), *The predictable failure of educational reform: can we change course before it's too late?*, San Francisco, Jossey-Bass. (Traducido al castellano por la editorial Octaedro.)

Sawyer, R. K. (ed.) (2006), *Cambridge Handbook of the Learning Sciences*, New York, Cambridge University Press.

- Sawyer, R. K. (2008), *Optimising Learning: Implications of Learning Sciences Research*, Paris, CERI-OECD.
- Sfard, A.; Prusak, A. (2005), "Telling Identities: In Search of an Analytic Tool for Investigating Learning as a Culturally Shaped Activity", *Educational Researcher*, May 2005 34, 14-22.
- Sutton, R. E. (2000), "The emotional experiences of teachers", Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, April 2000.
- Tenti, E. (2010), *Estudiantes y profesores de la formación docente: opiniones, valoraciones y expectativas*, Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.

LAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMACIÓN DOCENTE EN LA ARGENTINA ACTUAL

Verónica Piovani

La restitución y la ampliación de derechos, la recuperación de las memorias históricas, la reconstrucción de la justicia social, la defensa de la soberanía nacional, el desarrollo de una matriz productiva autónoma, la voluntad de integración latinoamericana han sido los pilares del proyecto iniciado en 2003 en la Argentina, sostenido en la centralidad del Estado en el diseño y la implementación de políticas públicas populares. Las políticas educativas y de formación docente han sido parte sustantiva de estas transformaciones.

En este contexto, la reconstrucción del sistema educativo nacional ha sido uno de los principales objetivos de las políticas públicas educativas, tarea que el Estado nacional y las provincias asumieron de manera conjunta y coordinada, en condición de responsables principales e indelegables del derecho a la educación para asegurar la inclusión, la igualdad y la calidad.

La sanción de la Ley Nacional de Educación debe considerarse, en este marco, como un paso clave, ya que posiciones históricamente en disputa acerca del sentido de lo educativo se dirimen a favor de la concepción de derecho. Se establece así que la educación es un bien público y un derecho personal y social que el Estado garantiza. También se sostiene que la educación es una prioridad y, por ello, debe constituirse como una política de Estado que impulse la construcción de una sociedad justa, reafirme la soberanía y la identidad nacional, profundice el ejercicio de la ciudadanía democrática y republicana, respete los derechos humanos y las libertades fundamentales.

Asimismo, la Ley de Financiamiento Educativo será la condición material ineludible para sostener la agenda de transformaciones que la realización efectiva de los derechos exige, ya que “los derechos se tienen cuando se los ejerce” en palabras del poeta José Martí.

La formación docente no sólo no ha estado ajena sino que ha sido parte fundamental de estos cambios. Con el fin de cohesionar y regular la formación de maestros y profesores en todo el país, en el 2007 se crea el Instituto Nacional de Formación Docente (Ley

Nº 26.206), organismo nacional desconcentrado, con la función primaria de direccionar, planificar, desarrollar e impulsar las políticas para el sistema superior de formación docente inicial y continua y en respuesta al requerimiento social de políticas específicas y sostenidas para la formación de docentes en nuestro país. La creación del INFoD marca el inicio de un proceso de dinamización, desarrollo y jerarquización de la formación docente en la Argentina.

[224]

Pero lo que no podemos perder de vista es que la elaboración de una política pública de formación superior tiene que interrogarse, ante todo, por el sentido ético político cultural de la formación. Pensar y debatir qué horizonte de formación, qué docente formador y qué docente a formar, qué estudiante y qué institución formadora necesitamos y queremos en función de qué proyecto de sociedad y de país. No podemos soslayar la tensión conflictiva que una discusión de esta naturaleza entraña. La construcción y la gestión de políticas públicas de formación docente implica, desde nuestro punto de vista, no desanudar las dimensiones técnicas de las políticas, en tanto la gestión no es un "procedimiento" para aplicar "recetas o instrumentos neutros", en abstracto, sino la elaboración de planes, programas, herramientas, en el marco de un determinado *proyecto* que, a su vez, se va configurando en función de las decisiones que adopta en el proceso mismo de su construcción. Aquí está en juego una concepción de *política educativa*, que necesariamente anclará en una visión de los sujetos, sus posibilidades y lo que significa una sociedad justa.

La intencionalidad político-cultural del proyecto transformador de la formación está dada por la búsqueda de incidir desde la formación docente en la reconstrucción del sentido político-cultural de la escuela y del sentido de la docencia en el mundo actual, tomando como referencia y tradición residual el camino recorrido por la educación en Latinoamérica. Construir una política pública que ponga en tensión el sentido ético político de la formación de docentes en la Argentina actual implica interrogarse acerca de qué significa formar a maestros y profesores en un país con 13 años de escolaridad obligatoria, inclusiva y de calidad creciente, acompañando las medidas de recuperación de derechos y haciendo de ellas un contenido formativo para los estudiantes. En síntesis, el debate

acerca de qué saberes y experiencias formativas debe transitar un docente en formación para responder con solvencia y compromiso a la tarea de garantizar el derecho a la educación para todos no puede estar ausente en la educación superior.

Por ello, una política para la educación superior deberá dotar de mayor integración e institucionalidad al sistema formador, superando la fragmentación, la atomización y la primarización que lo ha caracterizado.

En consonancia con lo expuesto, los núcleos que proponemos a continuación, se constituyen en *objetivos marco* que animan la política educativa para la formación docente. Ellos hacen posible la construcción de los nuevos sentidos políticos de la formación, profundizando la innegable dimensión política y cultural de la misma.

- Considerar, entonces, centrales a los *sujetos y sus prácticas*, y no sólo a los instrumentos y dispositivos; de ahí que la participación de todos los actores y la confianza resulten clave para los procesos de construcción y desarrollo curricular, institucional - organizacional - normativo y para la vinculación con el sistema y la comunidad. La convicción de que este proceso no debe ser pensado "para" las instituciones y los diversos actores involucrados, sino "con" ellos, de manera de generar un compromiso por construir una alternativa común.
- Reconocer la *complejidad de la cultura y la pluralidad de ámbitos que devienen educativos*, asumiendo su carácter *conflictivo*. Para poder proponer un proceso de formación es necesario un reconocimiento del mundo cultural en el que estamos inmersos. En nuestras sociedades, es necesario reconocer las culturas de los niños y los jóvenes.
- Asumir la necesidad de *integralidad del sistema formador*, dotando de mayor "identidad" a los institutos superiores, a partir del reconocimiento de su especificidad, sus particularidades, la diversidad de historias y tradiciones que los han ido configurando, pero con clara atención a evitar fragmentaciones, endogamia y circuitos paralelos.
- Promover, en consecuencia, una *transformación articulada de lo curricular e institucional, entendidos como aspectos indisociables*, en tanto las condiciones organizacionales

constituyen el sostén o la trama que hace posible las primeras. Por ello, la construcción de una política integral para el sistema de formación docente superior debe ser capaz de superar cierta desarticulación entre tres cuestiones centrales: la concepción y el desarrollo del currículo, las formas de gestión de las instituciones formadoras y la relación entre la formación docente y el sistema educativo en su conjunto.

- Impulsar un *posicionamiento transformador* de los sujetos frente a los desafíos que plantea la problemática áulica, institucional, social y productiva. Un proceso que debe incidir en la construcción de una sociedad con igualdad y justicia social, basada en la democratización del conocimiento.
- Promover el *mejoramiento académico*, pero esta búsqueda de la calidad debe desligarse de la representación que anuda calidad con cantidad (de aparatos técnicos, de contenidos asimilados, etc.) y que, si bien puede fortalecerse a través de las relaciones con la formación universitaria, debe también sustentarse en el desarrollo académico propio de las instancias de la formación en los institutos superiores. La búsqueda del fortalecimiento y el mejoramiento académico de la formación es el fruto de la conjunción entre iniciativas de *actualización y fortalecimiento académico* y acciones tendientes a la *democratización institucional*.
- Sustener procesos de *evaluación* integral de la formación docente, de carácter formativo e institucional, del conjunto del sistema y de la gestión del nivel, con protagonismo de los actores, desvinculada de las viejas y sancionadoras lógicas de la acreditación, pero sobre criterios claros que permitan rescatar la dimensión temporal, cuantitativa y cualitativa.

[226]

La creación del Instituto Nacional de Formación Docente

Hacia el año 2005, el Consejo Federal de Educación crea una Comisión de Formación Docente, conformada por especialistas de reconocida trayectoria en el campo educativo y en el de la formación de docentes en particular, cuya misión consistía en la elaboración de un

diagnóstico de los muchos y complejos problemas de la formación docente, identificados tanto por los actores del propio sistema formador como por representantes del medio académico.

El diagnóstico del sistema formador de aquel entonces daba cuenta del alto grado de fragmentación y atomización de los Institutos Superiores de Formación Docente. La calidad desigual, la secundarización de la formación, la baja identidad, la debilidad de equipamiento e infraestructura, y la desarticulación, eran parte de esta caracterización. Una carrera docente en baja estima, con serios y recurrentes problemas institucionales y escaso compromiso del Estado nacional completaban los aspectos salientes de este cuadro de situación.

Esta Comisión recomendó la creación de un organismo nacional encargado de asumir la tarea de reconstrucción del sistema formador, tomando como insumo el diagnóstico realizado. A partir de su creación, la conducción educativa nacional y el Instituto Nacional de Formación Docente asumen la responsabilidad de definir con claridad cuáles de esos problemas consignados serán convertidos en temas prioritarios de su agenda de trabajo, para planificar sus acciones en función de su significación política y de la evaluación de su viabilidad. De lo contrario se corre el riesgo de enumerar todas las dificultades repitiendo diagnósticos sin dar direccionalidad a las acciones. El INFD definió las siguientes prioridades, articulando de manera inseparable las dimensiones organizacionales y las formativas:

- En la dimensión organizacional, *el fortalecimiento del sistema formador, en su conjunto, en las jurisdicciones y en las instituciones*, haciendo hincapié en los ISFD de gestión estatal. Esto se tradujo en poner el énfasis en la instalación y consolidación de una lógica integrada de sistema, que fuera la expresión de un entramado de articulaciones entre los niveles de gobierno (nacional y jurisdiccional); del área de formación docente con otras áreas; de las instituciones formativas entre sí (ISFD y universidades) y con las demás instituciones del sistema educativo (escuelas de todos los niveles y modalidades). Y en la producción de un desarrollo normativo específico, que acompañara y diera marco legal a los acuerdos sobre las innovaciones de carácter institucional.

- En la dimensión formativa, el INFD priorizó *la consolidación y la articulación de las funciones del sistema formador: formación inicial, formación continua, apoyo pedagógico a escuelas e investigación pedagógica*, desde el reconocimiento de que la primera es la que tiene mayor historia y cobertura, pero que exige una política sostenida de mejora y un fuerte apoyo a los procesos formativos iniciales. A su vez, también resulta enriquecedor el impulso al desarrollo profesional y la actividad investigativa.

[228]

La formación inicial tiene una importancia sustantiva dado que genera las bases para enseñar, pero no debe desligarse del proceso de formación permanente, que acompañará todo el desarrollo de la vida profesional de los docentes. Por esta razón, la función de apoyo pedagógico a las escuelas –que aparece como una novedad en la Ley Nacional de Educación– posibilita un mayor aprovechamiento de las capacidades de los ISFD por parte de las escuelas de los otros niveles y modalidades del sistema, promoviendo además el enriquecimiento recíproco a través del intercambio y el trabajo compartido.

La articulación de las cuatro funciones enriquece al conjunto y a cada una de ellas. Es imprescindible señalar una diferencia de concepción radicalmente distinta de la que prevaleció en los años 90 con respecto a las funciones señaladas. En aquel momento las funciones eran entendidas como responsabilidad de las instituciones, sin que se generaran condiciones financieras y materiales para su desarrollo, se fortalecieran aspectos académicos, organizativos o capacidad de gestión y, fundamentalmente, se orientaran hacia problemas o aspectos prioritarios. Paralelamente y a modo de sanción, esas funciones eran evaluadas como condición de acreditación institucional. A partir de las regulaciones establecidas federalmente, en 2007 se promueve una concepción de sistema, las funciones son entendidas en términos del sistema formador y no para cada ISFD aislado, como sucedió con los intentos fallidos desarrollados durante la vigencia de la Ley Federal de Educación.

Finalmente y con un alcance todavía difícil de dimensionar, el INFD priorizó la efectiva inclusión de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) en las prácticas formativas y de gestión

del nivel superior, para lo cual generó y sostiene la Red Nacional Virtual de Formación Docente. Este punto merece ser abordado como una prioridad específica porque aporta tanto a la dimensión formativa como a la organizacional.

Estos núcleos prioritarios guiaron la elaboración de los primeros planes nacionales de formación docente. La identificación de los problemas que en distinto orden y nivel de intervención atraviesan el sistema formador, a los sujetos y sus prácticas en los procesos de formación ha sido el insumo para diseñarlos.

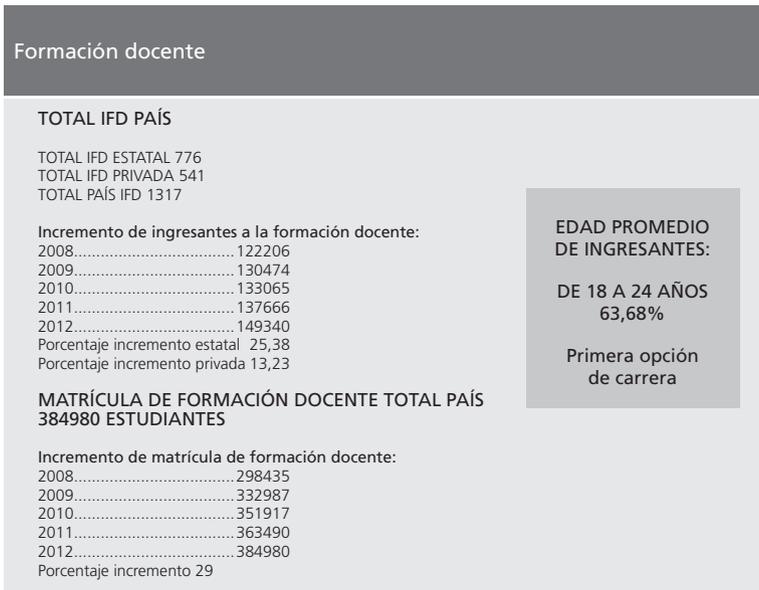
El modelo de construcción de políticas se asienta en un profundo sentido federal. El INFD diseña, promueve y coordina políticas que permiten la construcción de un verdadero sistema formador argentino. Por ello, las políticas de formación docente se debaten, acuerdan y aplican federalmente. Conforme dispone la Ley 26.206, los criterios para la regulación del sistema de formación docente se establecen en la Asamblea de Ministros de Educación de las 24 jurisdicciones del país. Esta instancia reguladora está complementada por una Mesa Federal de Directores de Nivel Superior, creada también por dicha ley y formada por los Directores de Nivel de cada jurisdicción, que tiene a su cargo la concertación técnica de las políticas. Asimismo, el proceso de validez nacional de los títulos y certificaciones de formación docente prevé la intervención obligada de una Comisión Federal de Evaluación que analiza los diseños curriculares jurisdiccionales y dictamina sobre su correspondencia con los Lineamientos Curriculares acordados por el Consejo Federal de Educación. Todos estos ámbitos de construcción dan cuenta del sentido federal de la construcción de la política educativa en su conjunto.

Como resultado de la implementación del Primer Plan Nacional de Formación Docente, en 2007 se alcanzó una mayor coordinación y articulación federal, financiamiento y asistencia, cooperación e intercambio, acompañamiento y estímulo a las trayectorias estudiantiles y docentes, la extensión de la formación inicial a cuatro años, la coordinación de criterios curriculares federales, acciones formativas virtuales y presenciales, mejoras en la infraestructura y el equipamiento, producción de regulaciones para el sistema, fortalecimiento en los distintos niveles de gobierno y gestión, y una mayor democratización institucional.

Para llevar a cabo las estrategias mencionadas, las inversiones del MEN a través del INFD efectuadas en el Nivel Superior, destinadas especialmente a la formación docente, se incrementaron en forma acumulada en un 94,5% entre los años 2007-2011. Están comprendidas en esos valores las becas de Nivel Superior, acciones de desarrollo profesional docente y el Programa Conectar igualdad, que entrega *netbooks* a docentes y alumnos de formación docente.

Sintéticamente, entre los cambios más significativos deben mencionarse la extensión de la formación inicial a cuatro años académicos, acompañada de un crecimiento de la matrícula del 35,3% en esos profesorados y de un 29% en el total, el ordenamiento de títulos (pasando de los más de 2.300 existentes hasta 2007 a tan sólo 185), la creación de un registro federal de instituciones, el fortalecimiento de los equipos técnicos para el desarrollo curricular, institucional, la investigación, el inicio del proceso de evaluación, la conformación de la red virtual más numerosa de la región, el relevamiento del *corpus* legal para homologar condiciones de acceso y promoción en los cargos docentes. Se avanzó, en síntesis, en la configuración de un sistema nacional.

[230]



Fuente: INFD. Ministerio de Educación.

Características del proceso realizado

En el año 2011 el INFD elabora un documento que recoge el proceso realizado en sus características salientes, ordenándolo de manera temporal y, aun con el riesgo de limitar la complejidad y la riqueza del camino transitado, asume el desafío de resaltar decisiones y pasos significativos. Esto se plasma en el “Relato de una construcción de política federal. 2007 - 2011” en el que se destacan dos etapas en los años de gestión analizados: una primera, de carácter claramente fundacional, marcada por el objetivo de instalar efectivamente el INFD como coordinador del planeamiento y la implementación de las políticas de formación docente, de carácter federal; y una segunda etapa dedicada a consolidar el sistema formador, discriminando políticas específicas para los distintos niveles de responsabilidad (los funcionarios, los ISFD, sus directivos, docentes y estudiantes); y procurando articularlas, evitando el riesgo siempre presente de sumar sin integrar. Voy a recuperar de ese texto la valiosa síntesis que realiza de las etapas mencionadas:

En la primera etapa se genera la normativa-marco del sistema formador. Las Resoluciones del Consejo Federal 23, 24 y 30 de 2007 logran precisar las principales decisiones sobre formación docente contenidas en la Ley de Educación Nacional: establecen el Plan Nacional de Formación Docente (2007-2010), los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Inicial, los Lineamientos Nacionales para la Formación Continua y el Desarrollo Profesional, y acuerdan las características de la institucionalidad del Sistema de Formación Docente en la Argentina. A través de la Resolución CFE 72/08, se definen las facultades del INFD; se establece la necesidad de que existan en todas las jurisdicciones áreas específicas de gobierno para el nivel superior (con jerarquía de Dirección o equivalente), se enuncian sus funciones específicas; y se establecen los acuerdos básicos con respecto a la elaboración de las regulaciones-marco de construcción colectiva –Reglamento Orgánico, Régimen Académico y Concursos Docentes–, las cuales involucran en su elaboración a los ISFD, a los docentes y a los estudiantes.

Se inicia, además, el proceso de sistematización de los títulos docentes de la formación inicial; se establecen criterios ordenadores

en función de su duración, alcance y denominaciones, orientados a mejorar los procedimientos para otorgarles validez nacional. Se organiza el Registro Federal de Instituciones y Ofertas de Formación Docente.

Se elaboran los nuevos Diseños de la Formación de Profesores de Nivel Inicial y Primario con una duración de cuatro años académicos y 2.600 horas reloj en todas las jurisdicciones, que entran en vigencia a partir de 2009; se inicia la elaboración de nuevos Diseños en Educación Especial, Educación Física y Educación Artística.

[232]

Una segunda etapa estará signada por la necesidad de discriminar cada vez con mayor claridad las responsabilidades específicas de la Nación y las jurisdicciones; y de articularlas en pos de consolidar construcciones de carácter federal. En esta etapa se pone el énfasis en diferenciar las intervenciones en función de las responsabilidades y competencias de cada estamento (ministros, directores de nivel superior o equivalentes, rectores y estudiantes; gremios, universidades y sector de gestión privada). En esta línea cabe señalar la importancia del requerimiento de que cada jurisdicción elabore un Plan de Fortalecimiento Jurisdiccional que respete los acuerdos federales pero los contextualice en función de su situación, su historia, sus condiciones organizativas, etcétera. Y de que dicho plan jurisdiccional funcione como marco y sostén de los Proyectos de Mejora Institucional (PMI) que representan una importante fuente de financiamiento de iniciativas de todos los ISFD de gestión estatal; se articulan con otros dispositivos del INFD que ponen el énfasis en determinados contenidos (el mejoramiento de las prácticas de enseñanza, la consolidación de la relación con las escuelas asociadas, la sistematización de experiencias innovadoras, etcétera).

A través de la Resolución CFE 140/11 se aprueba la definición de Institutos Superiores y de las condiciones institucionales que se requieren para que sean reconocidos como tales, lo que permite decidir sobre la validez nacional de los títulos de formación docente inicial que emiten; la efectiva instalación de las funciones del sistema formador que marca la Ley Nacional; la modificación, paulatina y gradual, del diseño organizacional para adecuarlo a las necesidades del nivel superior; y la presentación de algunos avances en materia de planeamiento del sistema y de sus ofertas, como una

herramienta sistemática de la elaboración de políticas de formación docente orientadas al mejoramiento de su calidad.

Se consolida la *relación con las universidades*, a través de Proyectos de Articulación diseñados e implementados en conjunto con las Direcciones de Nivel Superior; y de la producción de materiales para alimentar los Proyectos de Mejora del Nivel Secundario desde la formación docente: se producen recomendaciones para la mejora de la formación de profesores de nivel secundario en Biología, Física, Química, Matemática, Lengua y Literatura, Historia, Geografía, Lenguas Extranjeras, agregándose Educación Física y Arte en el año 2012. En ambos casos, cabe señalar la importancia de conformar equipos mixtos, integrados por profesores de los institutos y de las universidades, porque la necesidad de sostener la tarea compartida funciona como una interesante herramienta integradora.

Con respecto a la formación de los docentes, en nuestro país se promueve un continuo desde la *formación inicial* de los futuros docentes, la *formación de docentes principiantes* que se insertan por primera vez en el sistema educativo obligatorio y la formación continua, es decir, la *capacitación de los docentes en ejercicio*. En materia de formación inicial se formularon, a partir de los Lineamientos Curriculares Nacionales, los diseños curriculares jurisdiccionales asegurando niveles de formación equivalentes, logrando mayor articulación para facilitar la movilidad de los estudiantes y entre jurisdicciones. Estos diseños curriculares se han implementado (nivel inicial y primario) y se están elaborando los de nivel secundario y modalidades que incluyen las prácticas profesionales a lo largo de toda la carrera.

Con relación a la formación continua, la misma resulta efectiva cuando se ancla en la práctica cotidiana de los docentes y en los problemas de la enseñanza y del aprendizaje; promueve reestructuraciones, reflexiones y conceptualizaciones que abren nuevas perspectivas y permite el planteo de estrategias didácticas preocupadas por mejorar el aprendizaje y la comprensión de los alumnos. El desarrollo profesional de los docentes supone distintos formatos a lo largo de toda la trayectoria profesional. Se produce cuando los docentes construyen conocimiento relativo a la práctica –propia o de los demás–, trabajan en el contexto de comunidades docentes,

teorizan sobre su trabajo y lo conectan con aspectos sociales, culturales y políticos más amplios. Al tiempo que asumen su responsabilidad en la construcción de un proyecto educativo basado en la igualdad, el respeto a la diversidad, la formación integral de las personas y la confianza en la capacidad de aprendizaje de los alumnos.

La formación docente en el Plan Quinquenal 2012 - 2016

[234]

La reciente aprobación, por unanimidad, en el marco del Consejo Federal de Educación, de la Resolución 188/12 “Plan Nacional de educación obligatoria y formación docente” brinda una plataforma de acuerdos y metas a alcanzar para el conjunto del sistema y su articulación con la formación docente. Por ello, el Plan de Fortalecimiento Jurisdiccional 2013 orienta sus ejes a partir de las prioridades establecidas en este gran consenso federal.

El imperativo es, por ende, planificar, evaluar y proponer mejoras en las zonas de debilidad o vacancia, pensar la formación como un derecho de los estudiantes, mirar, en perspectiva política y estratégica. Seguir avanzando en la democratización, la jerarquización académica y la visibilidad de la formación docente.

Con este sentido, se estructuran a partir de prioridades políticas que responden a las realidades jurisdiccionales y a los compromisos federales asumidos, las siguientes líneas de trabajo:

- 1) Planeamiento y desarrollo del SNFD en el marco de la construcción federal.
- 2) Evaluación integral de la formación docente.
- 3) Fortalecimiento del desarrollo curricular.
- 4) Fortalecimiento de la formación continua y la investigación.
- 5) Fortalecimiento de las trayectorias y la participación de los estudiantes.
- 6) Formación pedagógica con soportes digitales.

1) Planeamiento del sistema formador: Planificar racionalmente la *oferta de formación docente*, considerando las necesidades actuales y futuras del sistema educativo y con

atención a los particulares requerimientos en cada jurisdicción, para dar respuesta a los desafíos de cobertura de sala de 4 y 5 años, jornada extendida y secundaria obligatoria. Para esto es necesario producir y sistematizar datos (nacionales y en cada jurisdicción). Se trata también de optimizar las *funciones* que marca la LEN (investigación, apoyo a las escuelas, formación continua, etc.) para ponerlas al servicio del abordaje de los problemas prioritarios del sistema en su conjunto. El objetivo propuesto es la configuración del *Mapa de necesidades y vacancias* que provea datos confiables.

2) Evaluación: Evaluar el sistema, las instituciones, las carreras, los diseños curriculares y su implementación, a los docentes y a los estudiantes en *un proceso integral* que comprende las políticas, lo que se enseña, cómo se enseña, bajo qué condiciones institucionales y los resultados que se esperan para contar con información para la mejora. En el año 2010 el Ministerio de Educación de la Nación tomó la decisión de iniciar un proceso nacional de evaluación de la formación inicial de los docentes argentinos, haciendo foco en las instituciones, en los procesos de formación y en los sujetos de la formación (docentes y estudiantes). Al día de hoy se han evaluado la totalidad de las carreras de formación docente de nivel inicial y primario del país, tanto en institutos públicos como privados. Los resultados de esta evaluación son el punto de partida para:

- la formulación de estrategias de mejora,
- el diseño de propuestas de formación continua y líneas de investigación, y
- la actualización de los planes vigentes.

El INFD trabaja junto a las 24 jurisdicciones en la reformulación de los diseños curriculares sobre la base de los resultados de la evaluación. A su vez, se están diseñando los Dispositivos de Evaluación Curricular y de Condiciones Institucionales para los Profesorados de Educación Artística, Educación Especial y Educación Física, en las 24 jurisdicciones

y el Dispositivo para la Evaluación de estudiantes de los Profesorados de Educación Inicial y Educación Primaria en todo el país. Paralelamente están previstos acuerdos SPU- CONEAU-INFED sobre evaluación de las carreras de profesorado.

[236]

- 3) **Elaboración de diseños curriculares:** Para mejorar la formación inicial a través de la modificación de los Planes de Estudio de todas las carreras de Formación Docente, en el marco de las prioridades del nivel y las normas aprobadas por el CFE, en particular *los diseños de formación de profesores para la escuela secundaria*. Profundizar esa construcción con un acompañamiento sostenido para la efectiva transformación en las aulas del sistema formador.
- 4) **Investigación y formación continua:** Manteniendo el foco en la formación inicial, desarrollar la *formación continua* que dé respuesta a las necesidades de los niveles - modalidades y a las que se generan de las transformaciones curriculares e institucionales. Promover *investigación educativa* que alimente la toma de decisiones y el desarrollo de las instituciones como ámbito de circulación de conocimiento validado.
- 5) **Políticas estudiantiles:** Desescolarizar la formación, construir el posicionamiento ético - político del estudiante de formación docente como el protagonista de una trayectoria con eje en la democratización, la mejora académica, la participación sistemática en las instancias colegiadas. Instalar una política de juventud que dinamice el interior de las instituciones y lo sitúe en su responsabilidad como transmisor privilegiado de la cultura, la coyuntura histórica y las nociones de igualdad y justicia.
- 6) **Formación pedagógica con soportes digitales:** Ampliar en docentes y estudiantes el dominio en el uso de estrategias de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC), en consonancia con los objetivos del programa Conectar igualdad. Hacer visible a las instituciones y sus actores a través de múltiples sistemas de conexión virtual.

Resulta valioso destacar la creación de dos redes virtuales, la Red Nacional Virtual de Formación Docente que con 29.421 aulas virtuales y 240.864 personas registradas en dichas aulas es la más grande de Latinoamérica y conecta a todos los Institutos, las Direcciones de Educación Superior y el propio Instituto Nacional; y la Red Social de los Docentes Argentinos que une a toda la comunidad docente del país. A su vez, el INFD registra más de 12 millones de accesos a sus sitios web y el desarrollo del primer Postítulo de especialización docente de nivel superior en educación y TIC, de alcance nacional, son algunos de los ejemplos más significativos del impulso de la formación destinada al uso pedagógico de las TIC, para fortalecer y enriquecer las prácticas educativas con TIC, brindando herramientas teórico-conceptuales, metodológicas y prácticas, y acompañando la llegada de las *netbooks*. El postítulo, con 117 sedes instaladas en los Institutos de Formación Docente en todo el país, se dicta de manera gratuita y tiene dos años de duración.

Este libro se terminó de imprimir en el mes de agosto de 2013
en los Talleres de Arte Gráfica NesDan S.R.L.
Virrey Cevallos 1975 - CABA - Tel. (5411) 4305 5357 / 1665
www.nesdansrl.com.ar - nesdan@nesdansrl.com.ar