

MALESTAR DOCENTE Y PROFESIONALIZACIÓN EN AMÉRICA LATINA

*Alberto Martínez Boom**

I. CRISIS DE LA ESCUELA Y MALESTAR DOCENTE

A riesgo de parecer categórico se puede afirmar que en las últimas décadas del siglo XX ningún grupo humano, con excepción de los sectores pobres de América Latina, ha sido sometido a mayores tensiones, intervenciones y experimentos que los maestros. Algunos podrían aducir que se trata de un juicio demasiado contundente; por ello se hace necesario entrar a examinar cuáles son los cambios estratégicos que se operan en torno a la educación y la manera cómo dichos cambios están afectando y afectarán en el futuro a la condición social de los maestros.

Empecemos destacando la ruptura en las concepciones y en la organización de la docencia en el último medio siglo, primero con el surgimiento de la tecnología instruccional y el modelo curricular, y más recientemente, con la introducción de un nuevo estilo de desarrollo educativo basado en la «satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje» (WCEFA, 1990).

En esa transición el aprendizaje ocupa un lugar importante, pues al concebirse como objeto de planificación establece un nuevo mecanismo de control que limita y circunscribe la práctica de la enseñanza. Si antes el Estado fijaba los planes y programas de estudio y el maestro los desarrollaba de acuerdo con su experiencia y saber, desde la planificación de la enseñanza esa experiencia y ese saber son descalificados y en adelante la enseñanza deja de ser el territorio por excelencia del maestro, para comenzar a ser invadido por técnicos y expertos. La prácti-

* Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá.

ca del maestro se esquematiza al introducirse la parcelación como elemento fundamental en su quehacer, y el modelo objetivos-contenidos-actividades-recursos-evaluación como la guía que dirige su actividad de enseñanza. Se trata del establecimiento de un conjunto uniforme de procedimientos para realizar la enseñanza, de un modelo técnicamente elaborado para lograr que el maestro «tecnifique» su práctica.

Con la extensión, minuciosidad y tecnificación del planteamiento de la enseñanza, se ata el saber del maestro a la guía, pues es en ella en donde encontrará los nuevos elementos que necesita para su práctica. En este sentido, las guías serán el nuevo manual del maestro.

La enseñanza se fragmenta, se parcela, se dosifica en paquetes compuestos por temas-objetivos-actividades-recursos-evaluación distribuidos por semanas, implantándose con ella la enseñanza por objetivos y éstos de acuerdo con las guías: «deben estar encaminados a obtener en el alumno cambios de conducta, desarrollo de habilidades y destrezas y adquisición de conocimientos» (MARTÍNEZ, NOGÜERA y CASTRO, 1994:54); de esta forma, los objetivos constituyen el eje de la planificación de la enseñanza y de la práctica del maestro; las actividades que realice éste, denominadas «actividades de aprendizaje», deben estar orientadas al «logro de los objetivos propuestos» y en ello colaborarán los recursos y materiales didácticos; por último, la evaluación ha de comprobar el logro de los objetivos y, por tanto, es considerada de importancia vital dentro del proceso educativo.

Desde la Conferencia Mundial de Educación para Todos se impulsan nuevas políticas y estrategias con el objeto de introducir un nuevo estilo de desarrollo educativo. Los ejes de este enfoque se derivan del concepto de satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje y de la caracterización de estrategias consagradas para satisfacerlas (UNESCO, IDRC, 1993:9).

Esta nueva concepción de la educación basada en el aprendizaje significa no sólo la ruptura de las relaciones tradicionales en la escuela, sino también el establecimiento de nuevos dispositivos de regulación de la condición docente. Por supuesto, en épocas de reconversión educativa los maestros aparecen cada vez más como un problema social que requiere nuevas formas de intervención, llegando a plantearse la definición de un nuevo «perfil docente».

El magisterio se ha venido asociando, correcta o incorrectamente, con rasgos como vocación, origen humilde, creciente feminización, reclusión entre aspirantes fracasados, métodos de formación agotados e instituciones de formación endogámicas. Por consiguiente, la administración del magisterio exigía la intervención en las instituciones de formación y en la formulación de programas de capacitación.

Según los expertos, la pérdida de capacidad socializadora de la escuela tiene diversas causas, que van desde «factores internos tales como la masificación de la educación, la pérdida de prestigio de los docentes, la rigidez de los sistemas educativos, hasta factores externos como el dinamismo y la rapidez de la creación del conocimiento y la creación de los medios de comunicación de masas». Sin embargo, todos estos factores se expresan en uno al que colocan como causa central: «el significativo deterioro del maestro como agente de socialización» (TEDESCO, 1995:45). Hoy, la cuestión adquiere características diferentes, pues ya no se trata de la crítica a uno u otro rasgo de su oficio o a los cambios en los sistemas de formación, sino que el cuestionamiento apunta a la esencia misma de la condición de maestro ligado al modelo fundacional de la escuela.

En un reciente artículo sobre formación docente, Cecilia Braslavsky (1999:19) reitera una idea que viene haciendo carrera en los últimos años en ciertos círculos, y que se refiere a un descontento generalizado de la población latinoamericana sobre la escuela, la enseñanza, y sobre todo del maestro. El supuesto que estaría detrás de ese descontento sería la ya reiterada «mala calidad de la educación» que se ofrece a niños y jóvenes, producto a su vez del fracaso de la educación en relación con las demandas que hace la sociedad de cierto tipo de competencias. Este hecho hundiría sus raíces en causas de orden «estructural» y «coyuntural» o en variables exógenas y endógenas según la clasificación propuesta por J. C. Tedesco¹, y que adoptan un núcleo amplio de lo que hoy se conoce como «analistas simbólicos»:

¹ Los rasgos claves de este nuevo enfoque se expresan a través de dos polos. «El polo referido a las coyunturales no cuestiona la existencia misma de la escuela y del sistema educativo como instituciones adecuadas para garantizar la formación de los niños y de los jóvenes para el siglo XXI, ni se preocupa por temas tales como la existencia o no de un «ciclo educativo» a lo largo de la vida de las personas. Supone que la escuela y el sistema educativo tienen que seguir existiendo y que tienen que concentrar la atención en un período de la vida de las personas: la infancia y la juventud, pero que deben funcionar mejor. El polo referido a las causas estructurales, en cambio, cuestiona la existencia misma de la escuela y del sistema educativo como instituciones adecuadas para garantizar la formación de los niños y de los jóvenes para el siglo XXI, y se preocupa por algunos temas tales

«Esto quiere decir que los sistemas educativos y las escuelas funcionan de forma insatisfactoria para la gente porque los programas, los edificios y los materiales didácticos son insuficientes o no son buenos, los profesores no tienen las capacidades adecuadas, las prácticas están burocratizadas, y por otra serie de razones que pueden y deben mejorarse. Pero también porque el rol del maestro o profesor está ligado al modelo fundacional de la escuela y de los sistemas educativos de la modernidad, que está en crisis y debe ser reemplazado como tal»².

Esta paulatina desaparición del rostro del maestro, introducida por el nuevo paradigma de los aprendizajes significativos, va a verse reforzada y complementada por la sistemática influencia que ejercen ciertas corrientes de la investigación educativa, interesada en mostrar y destacar los aspectos más negativos del trabajo docente. Muchas de las marcas que se incorporan a la devaluación de la figura del maestro son provistas por las representaciones que los llamados especialistas han determinado como características del oficio de enseñar. Hoy abunda en la literatura educativa diagnósticos que solo perciben al maestro desde sus carencias, desde sus necesidades, nunca desde sus potencias. Estos discursos inducen comportamientos y prescriben actitudes. A esa mirada empobrecedora se le ha dado el calificativo de malestar docente, de los que sus rasgos más significativos son:

- Referencia su trabajo a partir del «método frontal»³.
- Descenso de la matrícula para docente.
- La mayoría de los alumnos tienen origen humilde y es reclutado entre aspirantes fracasados.
- Feminización del oficio.
- La matrícula es atendida por profesores con conocimientos y métodos agotados e instituciones endogámicas.

como la existencia o no de un «ciclo educativo» a lo largo de la vida de las personas. En principio, toma partido por la idea de la educación sistemática recurrente, con diversos momentos de ingreso y egreso del mundo ocupacional» (LESOURNE, 1993). Citado en Braslavsky, C. *Ibíd*, p. 14.

² *Idem*.

³ Según José Rivero la denominación «frontal», se refiere al método expositivo tradicional vigente en las aulas latinoamericanas divulgado en América Latina por Ernesto Schiefelbein en sus estudios e investigaciones sobre rendimiento docente en el aula (RIVERO, 1999:361).

- Currículos de formación rígidos, no bibliotecas ni redes informáticas.
- Los formadores de docentes (formadores de formadores) no están actualizados, son repetidores y tienen «fantasía de fuga» (BRASLAVSKI, 1995:31).

A todo ello, y por razones de otra índole, se agregan a su imagen deteriorada sus formas de organización, la mayoría de las cuales se reducen a sindicatos docentes, que por lo general se centran en luchas de reivindicación salarial o de estabilidad laboral, lo cual ha posibilitado que las burocracias ministeriales les condenen al estigma y a la sanción de la sociedad. Como bien lo señala Antonio Nóvoa, por una parte los profesores son observados con desconfianza, acusados de ser profesionales mediocres y de tener una formación deficiente; por otra, son bombardeados con una retórica cada vez más abundante que los considera elementos fundamentales para la mejora de la calidad de la educación y para el progreso social (1999:102). Se va configurando de este modo un cuadro general que muestra social y políticamente al maestro como un sujeto impedido, y por lo tanto, como a un funcionario de segundo orden sin capacidad de iniciativa, inventiva y voluntad.

Desde estos presupuestos, recurrentes a la hora de cuestionar la educación y la enseñanza, se ha fundado la necesidad de diseñar un nuevo perfil profesional para el docente. En esta lógica la mayoría de los documentos oficiales aboga por la introducción de métodos, materiales, textos escolares y sobre todo el uso de nuevas tecnologías que «faciliten» su labor, con lo cual lo hacen un «sujeto menos visible en la enseñanza, en la escuela y, consecuentemente, en la sociedad».

II. LA ESCUELA: DEL CICLO EXPANSIVO AL CICLO COMPETITIVO

Durante los quince años comprendidos entre 1960 y 1975 los sistemas educativos latinoamericanos habían experimentado un proceso expansivo sin precedentes, en el cual se registró un acceso casi universal a la primaria y se extendieron las oportunidades de continuación en educación secundaria.

Adicionalmente se experimentó un nuevo rango de edad que empezó a ser asumido por el aparato educativo, denominado educación preescolar, que adquirió un auge inusitado a finales de los años 70. La inclusión de los más pequeños

en la educación creó un nuevo grupo de población masiva para el aparato escolar⁴ (UNESCO, 1991).

En cierta medida se había cumplido el «sueño» de extender la escuela a casi todos los sujetos y lugares de Latinoamérica y a casi todos los tramos de edad. Desde comienzos de los 60 hasta los 90 la escuela no ha parado de crecer, incluyendo nuevos grupos de población que han ingresado en el esfuerzo de visibilidad de la escolarización: párvulos, niños, adolescentes, adultos, campesinos, indígenas, especiales, etc.

Junto a ello se configuró todo un nuevo diccionario de términos que produjo la escuela expansiva: acceso a la educación, oportunidad de ingreso, capacidad de retención del sistema escolar, universalización de la educación primaria, analfabetismo funcional y postalfabetización, educación básica de adultos, tasa de repitencia, etc. (Ibíd).

No obstante, este crecimiento no fue uniforme en las tres décadas comprendidas entre 1960 y 1990. Para la educación primaria y media, en la primera década (60-70), la población en edad escolar se había duplicado y en preescolar se había triplicado. Sin embargo, a partir del 80 la tasa de crecimiento había disminuido en una tercera parte para la primaria, y en la educación secundaria esa disminución bajó hasta la mitad (UNESCO, 1991).

III. DESAJUSTE Y ESCEPTICISMO

Todos sabemos los relativos alcances que tuvo la estrategia del desarrollo y la modernización para los países latinoamericanos, para quienes el desempleo pro-

⁴ El incremento de la matrícula es especialmente significativo en el nivel preprimario, donde se atiende a un 14% de la población de 0-5 años después de haber crecido al 9.1% por año en el período 1980-88. En la educación básica la matrícula ha crecido en casi todos los países, lo que se ha traducido en el continuo incremento de la tasa neta de escolarización hasta un 87.6% de la población. Para algunas edades simples (usualmente el grupo de 9 ó el de 10 años) la tasa de escolarización supera el 93%. Es decir, en la mayor parte de los países, eventualmente en el sistema escolar básico, se matricula a casi la totalidad de cada nuevo grupo de edad simple. Esto, junto con la mayor permanencia como alumnos regulares del sistema escolar durante cinco o más años, crea las bases para minimizar el incremento de analfabetos absolutos en las nuevas generaciones. Las estrategias para ofrecer una educación básica de ocho grados son muy variadas, y tienden a brindar al menos un grado de preprimaria y a que los alumnos ingresen como mucho con 7 años de edad (UNESCO, 1991).

ducido por la crisis de esa época demostró cuán falaz era la ecuación «a más educación más prosperidad». Además, ni siquiera haberse preparado para la vida laboral garantizaba ocupación ni empleo aun cuando así lo siguiesen diagnosticando quienes se habían casado con esa concepción. Distintos estudios pusieron en evidencia lo que ya era un hecho contundente: que no eran tan claras las relaciones costo – beneficio, educación– movilidad social, con lo cual la educación empezaba a perder importancia pasando a un segundo plano, al no ser considerada ya piedra angular del desarrollo. Los escasos resultados de la escuela expansiva, que van parejos con la crisis del modelo de desarrollo anterior, generan un escepticismo acerca de las posibilidades reales de modificar el funcionamiento de las administraciones de los sistemas educativos.

Las nuevas regulaciones sociales, producto de los requerimientos impuestos por las transformaciones mundiales, pondrían al descubierto que una educación como la ofrecida hasta hoy careciera de relevancia, efectividad y calidad⁵. Este «malestar» lo expresó Braslavski en los siguientes términos.

«Todo esto habría conducido a una situación generalizada de insatisfacción de los Estados, de los partidos políticos y de las sociedades con los sistemas y con las instituciones educativas, que en el caso de los sectores medios altos y altos se complementa con la necesidad de reeditar de alguna manera la eficacia en el ejercicio de la función de selección operada por el nivel medio antes de su masificación» (BRASLAVSKY, 1995:93).

Desde esa misma lógica se argumentó que la educación no estaría contribuyendo a superar el déficit de necesidades y demandas provenientes de la exigencia de nuevas tendencias de desarrollo (se entiende que estaban hablando del desarrollo basado en el mercado), que hacían imperativo incrementar la productividad de las economías y la competitividad de los mercados.

Atender a los desafíos de las nuevas necesidades y demandas implicaría, desde los organismos de dirección de la educación, empezar a resolver viejos y nuevos problemas que aquejan a todo el sistema educativo. Ello también significaría la oportunidad de generar procesos de transformación estructurales, asociándolos a la «búsqueda de reconversión frente a riesgos de desaparición derivados del impacto local de los procesos de globalización de la economía» (Idem).

⁵ Moreno, P., Op. Cit., p. 8.

IV. LOS NUEVOS PARADIGMAS

El optimismo con respecto a la educación básica, que primó en esas cuatro décadas, ya no se basa en la premisa ingenua de que la educación es el eje del cambio social e individual sino que son necesarios varios requisitos previos y cambios sustantivos en las estructuras y en los procesos políticos, económicos y sociales.

A finales de la década de los 80 se asiste por parte de los organismos internacionales, y fundamentalmente desde el Banco Mundial, a un cambio significativo en el discurso sobre el desarrollo y, en particular, de sus efectos sobre el mejoramiento de las condiciones sociales de la población del Tercer Mundo. Al tiempo se cuestiona la vía contraria, es decir, que la educación no cumplía la promesa de incrementar y acelerar el desarrollo. Las consecuencias estaban a la vista: si bien es cierto que se había producido un incremento en los índices de escolaridad de la población, se señalaba que los altos niveles de inversión no se correspondían con los resultados. Tampoco se había producido la tan ponderada movilidad social que los teóricos de la educación habían pronosticado.

Como consecuencia de lo anterior aparece un nuevo «ciclo educacional» de la región que, según Rivero, «encuentra su expresión pública en tres grandes hechos» (RIVERO, 1999:185):

— La Conferencia Mundial de Educación para Todos (Jomtien, 1990), en la que se promulga la Declaración Mundial de Educación para Todos. Satisfacción Básica de Aprendizaje.

— La propuesta CEPAL/UNESCO expresada en el documento «Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad».

— Los resultados de la Reunión de Ministros de Educación en Quito (abril de 1991).

A estas prioridades debe añadirse la clara influencia del Banco Mundial (BM) en su documento «Prioridades y Estrategias para la Educación» (1995), en la generación de políticas públicas asentadas en préstamos de cooperación internacional en la creciente influencia financiera del Banco Interamericano de Desarrollo (BID). A ello hay que agregar el informe Delors «La educación encierra un tesoro», 1996.

Este proceso le da un giro radical a la estrategia educativa, cambia de una escuela expansiva a una competitiva a través del aprendizaje, apoyándose en cuatro vértices que dibujan el cuadro de las nuevas condiciones:

En primer lugar, estaría el estrepitoso «desprestigio a que es sometida la escuela». La crisis de legitimación de la escuela se produce por su desvinculación y disfuncionalidad estructural con respecto al contexto socioeconómico. En ese sentido la escuela serviría sólo a condición de que se adaptase a las demandas sociales y políticas. El desgaste de la escuela y su saturación se precipita con la crisis del modelo de desarrollo basado en el crecimiento.

En segundo lugar, «la crisis de los paradigmas de la investigación educativa», desde los cuales ya no es posible leer la realidad de la educación latinoamericana. Esta crisis de los paradigmas se explica, según Tedesco, en la imposibilidad que por una parte las ciencias de la educación y por otra la pedagogía han mostrado para adecuarse a las denominadas nuevas realidades planteadas por el avance tecnológico (TEDESCO, 1995:115).

En tercer lugar estaría la «irrupción de nuevos desafíos» que como la globalización de las economías y el desarrollo científico-técnico, demandaría la configuración de nuevos espacios educativos.

Por último, y como factor decisivo, está la introducción de un renovado andamiaje discursivo en torno a la satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje en el marco del modelo de «desarrollo humano», como la nueva política social impulsada a escala global por los organismos internacionales, en la que juega papel protagónico el Banco Mundial.

Los nuevos desafíos: globalización y competitividad, se presentan como imperativos y realidades que, además de aceptarlos como necesarios o incluso convenientes, deberían proporcionarnos también la medida de los cambios. El «desarrollo humano» inaugura un nuevo hito en la historia de la educación contemporánea con el surgimiento de una visión que presenta al mundo la satisfacción de las «necesidades básicas de aprendizaje» como la gran y casi única alternativa para el siglo XXI⁶.

⁶ Según la Conferencia Mundial de Educación Para Todos, «El desarrollo humano implica un proceso interactivo que consiste en la maduración psicológica y biológica y en el aprendizaje. Esto

Así como el «desarrollo humano sostenido» se nos presenta hoy como la única alternativa posible de erradicación de la pobreza y la protección del medio ambiente, también la educación como necesidad de satisfacer el aprendizaje haría posible superar la ignorancia y el analfabetismo de nuestros países. Otra gran hazaña, con lo cual el mundo y sus problemas ingresan nuevamente en el discurso racional de las agencias internacionales.

Esta relación viene impregnando cada vez más los discursos y el control político en educación, y nos da indicios suficientes para pensar que la actual política educativa en Latinoamérica está reestructurándose alrededor del valor central del mercado educativo. Por supuesto, el efecto hegemónico de esta lógica rinde culto a la productividad, reduciendo los principios y objetivos de la educación a una mera operación eficaz que produzca sujetos competitivos. Es decir, lograr un desempeño efectivo de los individuos dotándolos de competencias para desenvolverse productivamente en la sociedad actual mejorando la calidad de los «servicios educativos». En tal caso se excluye cualquier propósito de formación del ciudadano y del sujeto «culto», para no aludir a la posibilidad que tendrían la educación y la enseñanza de incitar el pensamiento abriendo un espacio para la invención, la estética y la ética.

Las reformas educativas se diseñan y desarrollan con el objetivo de reorganizar o construir nuevos dispositivos de orientación y regulación del funcionamiento del sistema educativo, que lo colocará a tono con la globalización de la economía y con el llamado desafío de la competitividad internacional. Esto significa, ni más ni menos, la reconversión de los sistemas educativos, que supone la reorientación y el replanteamiento del conjunto de dispositivos discursivos, normativos e institucionales que regulan y configuran la educación.

«En cierto sentido está en cuestión la propia existencia de los sistemas educativos nacionales, a través de la generación de nuevos mecanismos de regulación y de su nueva configuración que podían transformarlos en redes irreconocibles respecto de sus ancestros» (BRASLAVSKY, 1998: 1-2).

permite a los individuos acrecentar su bienestar, al igual que el de sus comunidades y naciones. El desarrollo humano es más amplio que el desarrollo de los recursos humanos (si bien lo incluye), vinculado éste último con el desarrollo y la conservación de los individuos para contribuir al crecimiento económico y al progreso social». WCEFA (1990). Op. Cit., pp. 1-2.

Por ello se empieza a generar un desplazamiento sustantivo respecto de los fundamentos, razones y esferas sobre los que se pensó la educación hasta hoy, mediante el cual se inicia un giro que intentará colocar a la educación como razón de mercado y no tanto como razón de Estado. Dicho de otra manera, es el paso de la expansión de la escuela a la escuela como dispositivo para la competitividad económica. Lo que se hace evidente en todas estas acciones y discursos es una voluntad de orden global; así, los llamados nuevos escenarios constituyen sin duda el horizonte en el que se enmarca todo este andamiaje y hacia el cual se dirigen todas las estrategias.

V. FORMACIÓN Y PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE

La comprensión mayor y más difundida del funcionamiento del sistema educativo, y en él la función del maestro, fortaleció la formación de un activo consenso a favor de las reformas educativas a la luz de los nuevos paradigmas del aprendizaje y del Desarrollo Humano Sostenible.

Sabemos que las reformas han tenido como propósito estratégico «racionalizar» los sistemas educativos, de tal forma que se ordenen en consonancia con los: cambiantes objetivos políticos y las estructuras económicas nacionales, «de tal suerte que proporcionen respuestas flexibles a las preocupaciones fiscales o económicas y a las presiones culturales que emanan de fuentes tanto nacionales como internacionales» (Ibíd: 7), tratando además de producir consensos nacionales que legitimen dichas transformaciones.

Sabemos también que este tipo de transformaciones se conoce como «reformas basadas en la escuela». La escuela, como señala Iván Núñez, «es cada vez más claramente reconocida como el lugar privilegiado de las políticas públicas» (NÚÑEZ, 1998: 174) en donde las actuales reformas abarcan formas de regulación y reglamentación con el objeto de introducir cambios sustanciales en los diversos ámbitos que la definen: gestión y administración, diseño curricular, proyectos educativos institucionales, evaluación de los aprendizajes y, como elemento destacado y foco de atención principal, el trabajo de los maestros en el aula y la formación docente. Adicionalmente la «objetividad» de los estudios, garantizaba la certeza de la crisis de la figura del maestro y proporcionaba las bases para la construcción de una forma de representación que se concretará en la profesionalización docente.

En este punto podemos constatar importantes coincidencias en los núcleos centrales de reforma en la concepción del trabajo docente en los países industrializados y los países latinoamericanos. Con ese fin, como lo anota Popkewitz, se han organizado a nivel internacional amplias discusiones y debates sobre:

«la responsabilidad de los profesores, la profesionalización y la competencia, a cargo de instituciones intergubernamentales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), de organizaciones de las Naciones Unidas, en particular de la UNESCO y del Banco Mundial, con respecto a los temas relacionados con el denominado Tercer Mundo y del Consejo de Europa. A través de su Consejo para la Cooperación Cultural que, entre otras cosas, canaliza las decisiones de la Conferencia Permanente de Ministros Europeos de Educación y de la Unión Europea» (POPKEWITZ, 1994: 8).

Desde los 90 los temas relativos a la reforma de la educación vienen situándose en un primer plano de la discusión pública en muchos niveles e instancias gubernamentales, políticas o empresariales. Esta tendencia, antes que ser característica de los países subdesarrollados, constituye por el contrario uno de los pilares fundamentales de la acción estatal en los países industrializados, caso de Estados Unidos, Reino Unido, Australia, Suecia, que se constituyen en modelos de referencia para Latinoamérica. Aunque estos países difieren en sus niveles de industrialización y en su situación social y política, se observa una notable similitud tanto en las estrategias empleadas como «en la naturaleza de la regulación social que constituye un aspecto concomitante de la reforma» (Idem).

Estos aspectos son los que han adquirido una gran relevancia ya que se considera que ninguna reforma de la educación, de la escuela y de la enseñanza puede realizarse con éxito sin introducir una sustancial modificación del trabajo del maestro y de su formación.

El eje de todo este conjunto de debates para la reforma del trabajo docente y de la formación de profesores se puede sintetizar en un único núcleo: «la profesionalización», que comprende los nuevos mecanismos para valorar, certificar y controlar los modelos institucionales de formación del profesorado y las prácticas pedagógicas en el aula.

En consecuencia se trataría, según esta lógica, de reinventar la profesión docente o, mejor, de convocar un proceso de «profesionalización» que tenga en

principio dos ejes fundamentales: 1) que la transformación docente vaya articulada a la reconversión de la escuela y los sistemas educativos (proceso que describo en otros trabajos)⁷; y 2) que el nuevo diseño de la política parta de las necesidades y demandas de los usuarios y no de los intereses, problemas y necesidades de los maestros (Ibíd: 16). La profesionalización descansa en la idea arraigada en ciertas corrientes de la investigación educativa que reclama para los maestros mayores competencias profesionales.

Un primer aspecto que debemos enfocar cuando abordamos el problema de la política de profesionalización de la docencia es discutir qué se entiende por profesión y cuáles son los supuestos que subyacen a las diferentes propuestas de reforma. La discusión acerca de si la docencia es o no una profesión –desde el enfoque tradicional de la sociología de las profesiones–, atraviesa de forma explícita o implícita los deberes en materia de formación y trabajo de los docentes. Aquí es necesario aclarar que profesionalización no significa literalmente profesión en el sentido liberal del término; por el contrario, va asociada a la pérdida de autonomía, a la instrumentalización del oficio, a la fragmentación y especialización de las tareas acentuando la división social del trabajo docente.

Por tanto, se trataría de ir sustituyendo la actual condición del maestro, calificada como de desprofesionalización por los expertos, para pasarla a un estado que lo asimile a las características de un recurso profesional del que interesa sólo su desempeño y capacidad operativa con lo que se despoja al maestro de su condición de intelectual de la pedagogía y de sujeto de saber y se le pone a actuar como «ayudante de aprendiz». Según el nuevo lenguaje la profesionalización, se refiere:

«a la calidad, identidad (conocimiento especializado) y valor social del conocimiento y tecnología contenida en la profesión y en la formación, teniendo en consideración dos dimensiones: la especialización del saber y la calidad del desempeño o aplicación de ese saber» (Idem).

La profesionalización, como categoría desde la cual se quiere repensar al maestro, nos revela los intentos por racionalizar y reconducir su formación, sus competencias profesionales y su desempeño. El concepto de profesionalización se

⁷ En la tesis doctoral sobre Políticas Educativas en América Latina realizo un análisis extenso de estas cuestiones.

refiere básicamente al proceso mediante el cual el maestro es incorporado a la política del «conocimiento especializado» y del desarrollo tecnológico en general. Esto se logra mediante un conjunto de estrategias, metodologías y prácticas que garantizan el uso de los desarrollos de la tecnología en la escuela, y organizan la generación, validación y difusión del conocimiento sobre la educación, incluyendo a las disciplinas académicas, a los métodos de enseñanza y a otras prácticas profesionales. Esta nueva valoración se refiere a elementos que antes le eran extraños e incorpora categorías y problemas como los siguientes: perfil profesional, valor social y de mercado de su trabajo, tipos de contenidos especializados y forma de adquisición, habilidades profesionales, manejo de nuevas tecnologías, sistemas de acreditación y evaluación. Para decirlo en términos de los especialistas:

«la profesionalidad fundamental o básica del profesor se demuestra en la capacidad operativa que posee para producir buenos aprendizajes, es decir transferibles, sobre contenidos de calidad y pertinencia para el contexto social y los intereses y expectativas individuales, utilizando para ellos pautas y tecnologías válidas» (RODRÍGUEZ, 1998:19).

Este discurso institucional que reclama para los maestros mayores competencias profesionales y mayor responsabilidad dentro del marco de la descentralización educativa, «enmascara la realidad de una creciente proletarización y descualificación laboral de los profesores» (MARTÍNEZ, 1999:39). El profesionalismo en la enseñanza establece para los maestros, por un lado:

«la exigencia de un estatus funcional que ofrezca seguridad y “prestigio profesional”, proceso en que las reformas, en lo que tienen de transformación e intensificación del lenguaje técnico —y a veces esotérico— juegan un importante papel» (Ibíd: 72).

Pero en el lado opuesto se observa el empobrecimiento cultural de los estudios de magisterio, del mantenimiento de una titulación profesionalizante dependiendo de otras titulaciones superiores, que, como señala J. Martínez, son factores «relacionados con la división social del trabajo y la separación entre los niveles de concepción y diseño de la enseñanza, y los niveles de ejecución práctica» (Ibíd: 73). El resultado se expresa en una creciente pérdida de control sobre la inteligencia del proceso de la enseñanza y en una descualificación y deterioro de su capacidad intelectual.

Según Gimeno Sacristán, la desprofesionalización puede ser descrita en los siguientes términos:

«El profesor, más que un profesional activo, creativo, modelador de la práctica pedagógica, alguien que decide las opciones metodológicas en función de pretendidos fundamentos que le proporciona una racionalidad en sus acciones, es un servidor estatal o particular dentro de un sistema escolar que le da un currículum definido, unas coordenadas temporales de trabajo, un papel y unas condiciones para realizarlo de las que resulta muy difícil salirse en la mayoría de los casos».

Con los maestros pasa igual que con la enseñanza: a la escuela y a la infancia hay que volverlas competentes, vale decir, productoras de un proceso de «reciclaje»⁸.

Como lo indican los especialistas gestores de la reforma docente se trata de la «especialización del saber y de la tecnología integrada en la profesión del profesor», los cuales se relacionan por una parte con un:

«conjunto de contenidos propios de un campo específico de conocimiento (ciencias, matemáticas, sociales, artes, etc.) y con un conjunto de contenidos propios del proceso educativo (planificación, evaluación, currículo, metodología, etc.) que implican tanto el saber como la tecnología» (RODRÍGUEZ, 1998:22).

Las estrategias para racionalizar y normalizar las prácticas pedagógicas incorporan como aspecto básico el de la formación docente, los criterios de evaluación, los contenidos, el estatuto docente, los cuales son objeto central de las reformas.

⁸ «Por ejemplo, las reformas iniciales de descentralización de la Argentina y la reforma de privatización y descentralización en Chile y Colombia no tuvieron suficientemente en cuenta la circunstancia de que los maestros deben hacer suyas las reformas para que éstas tengan máximo efecto ni tampoco, por lo menos en las fases iniciales, incorporaron medidas de fortalecimiento de la capacidad a nivel de las provincias, los municipios y las escuelas. En cambio, se sustentaron en la hipótesis de que los administradores de escuelas y los maestros saben cómo lograr un aumento del rendimiento de los alumnos, pero que no lo hacen porque carecen de incentivos. La reforma mexicana se hizo sobre la base del apoyo formal del sindicato de maestros, pero en la práctica aún no se ha hecho realidad el compromiso de aumentar la calidad de la formación de maestros y de elaborar un sistema coherente y estable de evaluación e incentivos para los maestros». (CARNOY y MOURA, 1998, p. 23).

Es necesario destacar que el discurso sobre la profesionalización docente va a afectar a la totalidad de la comprensión del ser y del hacer del maestro, agrupando y sintetizando todas las estrategias. Sostengo que la nueva formulación sobre la profesionalización redefine la esencia misma del estatuto social y conceptual sobre el maestro, en la medida en que modifica de modo fundamental su formación en los ámbitos de los programas de estudio, el tipo y carácter de la institución de formación, la titulación, la certificación y la capacitación en ejercicio, llegando a afectar las relaciones laborales, salariales y organizativas del maestro.

Esta nueva manera de nombrar los asuntos referidos al sujeto de la enseñanza nos indican un claro propósito de renovar por completo la concepción que la sociedad tiene sobre el maestro y, al mismo tiempo, intenta modificar las formas como él se mira a sí mismo. Desde esta perspectiva, el lenguaje de la reforma no es simplemente un instrumento de poder y sino una tecnología del poder:

«Los múltiples discursos de la reforma sobre la formación del profesorado vinculan los cambios sociales con el conocimiento que la gente tiene del mundo, de una manera que les permite sentirse satisfechos con la sensación de que el proceso contribuirá, efectivamente, a alcanzar fines tanto personales como sociales. El lenguaje de la reforma contiene un sentido de “hacer” y “desear” que debe ser interiorizado como una prescripción para la acción. Las reformas contienen prácticas que tienen el potencial para causar efectos a largo plazo, no sólo sobre la conducta institucional de la enseñanza, sino sobre las disposiciones de poder y las subjetividades producidas» (POPKEWITZ, 1994:50).

El discurso sobre la necesidad de profesionalización de la enseñanza está hoy a la orden del día y por él pasan casi todas las consideraciones sobre el ejercicio de la enseñanza, al tiempo que se promueven políticas de descualificación, de centralización, de control educativo y, por supuesto, de acentuación de la desconfianza respecto de la autonomía del maestro. En pocas palabras, se trata de introducir un régimen laboral y profesional del maestro que comprenda el ingreso y la promoción en la carrera docente, la calificación profesional y la capacitación y evaluación del desempleo. Ello equivale a regular, según nuevos parámetros, todos los aspectos que definen la función del maestro respecto de la enseñanza.

Del análisis de las propuestas actuales parecería desprenderse una «conceptualización instrumental del perfeccionamiento que otorga al docente un rol técnico en tanto responsable de aplicar los cambios presentados por los equipos de

especialistas» (Ibíd:11). En general el papel del maestro se reduce al de aplicador de las políticas educativas, lo que supone un proceso de «reciclaje del docente de tal manera que se logren los resultados definidos por dichas políticas» (Idem).

Las primeras orientaciones para la profesionalización de la docencia provienen de las propuestas y definiciones de los organismos internacionales. Al respecto, en el trabajo de CEPAL/UNESCO «Educación y conocimiento: ejes de la transformación productiva con equidad» (1992) se proponen en materia de políticas de formación y trabajo docente los siguientes lineamientos: a) apoyar la profesionalización y protagonismo de los educadores (que incluye la necesidad de revisar el sistema de remuneraciones docentes y establecer incentivos en función de la productividad); b) evaluar el rendimiento de los docentes (para que «los usuarios puedan demandar» que se eleve la calidad de la enseñanza, que los establecimientos mejoren su desempeño y que las autoridades puedan centrar su acción donde los rendimientos sean más bajos y afecten la equidad del sistema en su conjunto) y c) priorizar la capacitación en servicio sobre la formación inicial.

El Banco Mundial señala en su informe sobre Prioridades y Estrategias para la Educación de 1995 que la educación es un instrumento importante para el desarrollo económico y social, en tanto contribuye al crecimiento económico, a la reducción de la pobreza y al buen gobierno. Entre las medidas que son esenciales para poner en práctica políticas educativas se encuentra la de adecuar el sistema educativo a las estructuras económicas y focalizar la inversión pública en el desarrollo de la educación básica en atención al principio de equidad y al análisis costo-beneficio. Se propone, entonces, que para «ahorrar costos y mejorar el aprendizaje» se aumente «el coeficiente profesor-estudiantes». De este modo se «utilizan así los maestros y podrán asignar los recursos a otros insumos», por ejemplo los edificios educativos que no son del todo necesarios para el aprendizaje. «Hoy día, el aprendizaje se logra todavía en muchos países sin que haya edificios» (BANCO MUNDIAL, 1996). Un modelo educativo que, según Rosa M. Torres, «tiene dos grandes ausentes: llos maestros y la pedagogía».

La propuesta de financiamiento del sistema educativo por parte del poder ejecutivo debe estar articulada en torno a las propuestas de profesionalización docente que se inscriban en la lógica de flexibilización que atraviesa el mercado. La profesionalización docente se plantea, entonces, en función del tipo de tareas, forma de desempeño y aspectos concretos de la actividad socialmente asignada a los

maestros, los cuales quieren modificarse radicalmente: la relación con el conocimiento, la autonomía, la invención, reduciendo aún más el trabajo pedagógico a una mera acción instrumental con lo cual se oscurece la singularidad de su función en la enseñanza, es decir, la relación con el saber y en consecuencia afectando su estatuto social. En la literatura reformista este cambio se nombra como «la revalorización de la función social del maestro» (MARTÍNEZ. OLIVE, 1998:229) que significa la «centralidad en el aula y la escuela», especialización en disciplinas específicas, uso de las nuevas tecnologías, todo ello con el objeto de garantizar la mejora de la calidad educativa que, de paso, lo excluye de cualquier protagonismo social y político.

VI. LA FORMACIÓN

La profesionalización hoy, más que un enunciado del discurso sobre la reforma, constituye un imperativo estratégico que se incorpora progresivamente a las formas de pensar y de hablar sobre los maestros, y es, además, uno de los elementos fuertes en la legislación educativa actual en América Latina. De tal manera que casi todo lo que se refiere a formación docente en ejercicio y formación inicial, como también las instituciones universitarias o terciarias, involucran en sus planes educativos esta estrategia, que se extiende incluso hasta las reivindicaciones que los propios sindicatos defienden en las luchas de los años recientes⁹. Varios ejemplos ilustran el modo como se incorpora a la legislación educativa de los años 90 la formación a la profesionalización. En Colombia, la Ley General de Educación señala que:

«La formación de los educadores estará dirigida a su profesionalización, actualización, especialización y perfeccionamiento hasta los más altos niveles de posgrado. Los títulos obtenidos y los programas de perfeccionamiento que se adelanten dentro del marco de la ley, son válidos como requisitos para la incorporación y ascenso en el Escalafón Nacional Docente, conforme con lo establecido en la presente ley» (LEY GENERAL DE EDUCACIÓN N.º 115, 1994).

⁹ En muchos países latinoamericanos las agremiaciones sindicales de los maestros introducen la reivindicación de la profesionalización después de que este término es introducido en las recientes Leyes de Educación.

Por su parte, en México, la Ley General de Educación establece la constitución de un sistema nacional de formación, capacitación y superación profesional. Dicho sistema incluye la formación con nivel de licenciatura a maestros de educación inicial y básica, además de la actualización de conocimientos y superación docente de los maestros en servicio, y, por último, la realización de programas de especialización.

En el caso de Argentina, la Ley señala que la implementación de programas de formación y actualización para la docencia deben facilitar su adaptación a las necesidades de la nueva estructura definida por el aprendizaje y cuyos objetivos son : perfeccionar con criterio permanente a graduados y docentes en actividad, en los aspectos científicos, metodológicos, artísticos y culturales; además de formar al docente como elemento activo de participación en el sistema democrático».

Más que un cambio de denominación lo que está en juego es la total reconceptualización del trabajo y la formación de los maestros. Como indica Alejandro Alvarez:

«La formación inicial y permanente de los docentes cobra ... especial relevancia, dado que se requiere no sólo actualización, como cualquier profesional, sino una redefinición de su responsabilidad frente a la formación de niños y jóvenes y sobre todo frente a la institución y los nuevos actores que hacen presencia en la vida de la institución. Estos retos, junto con los cambios que se están produciendo en el campo de la ciencia, del conocimiento y, en general, del saber en las sociedades globalizadas de hoy, significan radicalmente el estatuto profesional del maestro» (ÁLVAREZ, 2000:39).

Recordemos que el grueso de los maestros existentes hoy en América Latina, correspondiente al modelo «fundacional de la escuela», y es sobre él que ha recaído en los últimos 40 años un buen número de programas para capacitarlos, «mejorar su perfil», en otros casos propuestas de «perfeccionarlos», llegando incluso a proponerse programas de «reciclaje». La pregunta que hoy se hace es si el mejoramiento o transformación del perfil de los maestros y profesores que actualmente trabajan en el sistema educativo puede llevarse a cabo utilizando los recursos y estrategias existentes o si es necesario recurrir a otros. Por supuesto, la respuesta tiene que ver con la formulación de un nuevo modelo de formación docente basado en el desempeño profesional y en la capacidad operativa para

generar aprendizajes, de tal manera que se articulen a la reestructuración de los sistemas educativos. Sólo a partir de ese desarrollo sería posible proponer algunas características del perfil del profesor con posibilidades de «supervivencia y desarrollo profesional en el siglo XXI».

Aquí, la reforma de la formación de maestros se constituye en parte integral de un sistema más amplio de regulación social que tiene lugar en el ámbito de la enseñanza y la escuela. Por supuesto en este contexto de reforma, la formación de maestro es uno de los ámbitos en el que se perciben con mayor fuerza las tensiones y luchas sociales. La formación docente como uno de los ámbitos nucleares de la reforma educativa con similares características y contenidos que en los países desarrollados. Según Popkewitz:

«Estos cambios suponen, entre otras cosas, la aprobación de nueva legislación que gobierna la formación del profesorado, la creación de nuevas instituciones y modelos de certificación o habilitación para la función docente, y el establecimiento de departamentos de investigación y de competencias organizativas que se pueden utilizar para definir la enseñanza» (POPKEWITZ, *Op. Cit.*: 16).

Este mismo esquema intenta ser reproducido en América Latina con muy pocas variaciones. Un aspecto fundamental de la reforma del profesorado en América Latina durante la última década ha consistido en cambiar las reglas, procedimientos y categorías en la formación y certificación. Las reglas legislativas y administrativas empiezan a sufrir modificaciones sustantivas, pasando a centrarse en la certificación de programas aprobados y en los procedimientos de titulación. En este sentido uno de los aspectos al cual los especialistas internacionales dedican más atención es la formación inicial y continuada de los docentes. Las medidas propuestas insisten en los sistemas de acreditación (en el caso de la formación inicial) y en las lógicas de la evaluación (en el de la formación continuada), arrasando una concepción escolarizada de los maestros sin tener en cuenta, en ninguno de los dos casos, los interrogantes que le plantea la práctica pedagógica al maestro. Lo que se intenta es consolidar «un mercado de la formación» (NÓVOA: 104) al mismo tiempo que se va perdiendo el sentido de la reflexión de la experiencia y del saber docente.

Como acabamos de ver, la normativa en la formación docente, en los últimos 10 años en países como Argentina, Chile, Colombia y México radica en la incor-

poración de la profesionalización como eje de la formación centrado en la acreditación y en la evaluación. Con ello se modifica el papel desempeñado por el Estado respecto a la supervisión de la formación docente y los programas de formación, con el objetivo de crear tecnologías sutiles de control sobre el maestro y sobre las prácticas escolares bajo la rúbrica y la retórica de la calidad de la enseñanza. Todo esto se expresa en la introducción de una nueva reglamentación que incorpora sanciones explícitas para limitar los programas de formación mediante la estructuración y control, las características y contenidos de la formación a través de la enseñanza tutelada, llegando hasta definir qué tienen que saber y cómo deben realizar su trabajo los maestros. Este proceso se conoce como de certificación y acreditación de los programas de formación, ya sea en las facultades de educación o en las instituciones denominadas terciarias tipo normales o institutos universitarios. Adicionalmente se han definido programas de incentivos que tienen el propósito de proporcionar mejoras laborales selectivas y competitivas. En cierto modo, el cambio a la expedición de títulos puede considerarse, según el autor,

«como la modificación del papel de la universidad en el establecimiento de programas; sin embargo, los cambios más sutiles pueden estar produciéndose en la forma de ordenarse la regulación y en las coaliciones que rigen la práctica» (Ibíd: 210).

Este paso de la certificación a la titulación posibilita mejor control sobre el maestro a través de los procesos empleados para generar el texto, así como el requisito de adaptarse a la forma y al contenido de los textos mismos. Al tiempo que se impulsa una política de descentralización que supone una mayor financiación de las provincias y municipios y una desarticulación de la educación a nivel regional, se incrementa una mayor regulación del Estado en lo pertinente al maestro, a su formación y a los métodos que aplica en la enseñanza. La idea de un Estado débil de clara postura neoliberal, es combinarla con una postura neoconservadora que propone un incremento de la intervención del Estado, en particular frente al manejo del personal docente.

Apple señala cómo en Estados Unidos se «ha producido un cambio progresivo desde la “autonomía autorizada” a la “autonomía regulada” a medida que el trabajo de los profesores está más modelado, racionalizado y regulado»¹⁰, de mane-

¹⁰ APPEL, M. (1997): *Op. Cit.*, p. 109.

ra que ya no sólo se establecen los contenidos a enseñar sino también cuáles deben ser los únicos métodos apropiados para enseñar, corriendo el riesgo de que su no-aplicación implica riesgos administrativos. Este régimen de control incrementa la desconfianza y las sospechas de las competencias y posibilidades del maestro. En Latinoamérica este proceso de desconfianza hacia el maestro ha venido incrementándose de manera radical, al establecer unos mecanismos más contundentes mediante los cuales se regula el conjunto del ejercicio de la condición docente: desde su formación inicial y la evaluación de desempeño, hasta el pedido de cuenta de los resultados esperados por la sociedad.

Sin duda este papel se ha redefinido bajo parámetros que lo colocan en situación no solo de subordinación, sino de desplazamiento que tiende más hacia la marginalidad. Este desplazamiento se ubica en un contexto de desempeño para que las estrategias se tornen más eficaces con arreglo a las políticas educativas y no en función de las necesidades y especificidad del trabajo docente. En este orden de ideas no se van a tener en cuenta ni las preocupaciones ni los interrogantes que el maestro se formula en la práctica pedagógica; mucho menos aquellos aspectos que en su proceso de formación le permitirían lograr la inteligencia del proceso pedagógico. Por el contrario, se estimulan aquellas conceptualizaciones y acciones que le dan preponderancia a otros factores, tales como el aprendizaje, los textos, los paquetes educativos y el uso de los medios tecnológicos.

Por supuesto esta reubicación y pérdida de protagonismo no es nueva; tiene una larga trayectoria que adquirió mayor acento en la década de los 60 con la introducción del modelo curricular, donde pasa a cumplir el papel de administrador del paquete curricular. Sin embargo, ahora se trata de un desplazamiento múltiple, definido desde distintos ámbitos: la institucionalidad, la estructura, el currículo y las nuevas tecnologías.

De esta disminución del énfasis sobre el papel del maestro se deriva un conjunto de consecuencias que afectan de manera decisiva los criterios para formular propuestas de formación. Estos anuncios se hacen públicos desde todos los lugares y en todos los eventos que abordan el problema de la formación de maestros, siempre en función de la calidad y la equidad. Por ejemplo, el Seminario organizado por la OEI en Buenos Aires, en 1998, estuvo influido por el binomio reforma educativa-formación inicial.

«Las reformas educativas que se están efectuando en los países iberoamericanos se han planteado y se plantean el tema de la necesaria formación inicial de profesores para desempeñar los nuevos roles y funciones que de ellos se espera en este nuevo contexto. Se trata hoy que el profesor desarrolle su capacidad profesional en la elaboración de proyectos educativos, planes y programas, estilos y tecnologías eficaces, procesos de autoperfeccionamiento a partir de la práctica, e incentive y sustente, desde esta perspectiva, otros ámbitos mayores en relación con lo laboral, el medio ambiente, la superación de enfermedades sociales, las necesidades básicas de desarrollo, lo que incluye las necesidades básicas de aprendizaje, así como las necesidades comunitarias de educación» (RODRÍGUEZ, 1998:19).

De este modo no termina por adaptarse a los modelos anteriores, cuando se emprenden nuevos reordenamientos en los que su encuadre obedece a lógicas más refinadas y sutiles de soporte de las estrategias.

Esta definición va a tener efectos prácticos a la hora de formular los programas y de reorganizar las instituciones de formación:

— Desestímulo a las instituciones formadoras de maestros y, en muchos casos, supresión gradual de programas o instituciones.

— Énfasis en la formación profesional disciplinar, complementada con procesos de inducción a técnicas didácticas y a reglas de acción. Esto reafirma la consideración de la pedagogía simplemente como un saber operativo e instrumental.

Como se puede ver, en todo ello persiste la constante de pensar al maestro como un punto del engranaje para la puesta en marcha de la política educativa: se le reconoce su condición actuante sólo como garante de la aplicación de la política.

Esta concepción del maestro, que se expresa en las políticas educativas y que subyace a las acciones que se adelantan, le da una direccionalidad a cualquier propuesta que se formule en este campo específico de su formación, puesto que siempre descarta lo específico de las prácticas pedagógicas, la consideración del maestro desde él mismo y, por supuesto, lo propio de su formación: aquello que constituiría el «ámbito formativo» propiamente dicho. Y aquí encontramos el meollo del asunto: ¿Cómo piensa el maestro? En todo caso nunca es desde él, sino desde otros referentes.

En otros términos, la pregunta se puede formular de la siguiente manera: ¿cuál es el campo que define el saber propio del maestro? De esta manera, de cómo for-

mulemos la pregunta y el tipo de interrogaciones que nos hagamos en torno al ser del maestro dependerá en buena medida el horizonte conceptual que perfila la cuestión de su formación. De aquí se derivarán las estrategias, las formas organizativas, los ejes de la formación, las acciones específicas, los modos y mecanismos que permitan darle una reorganización total al problema de la formación del maestro.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ÁLVAREZ GALLEGO, A. (2000): La autonomía institucional de los centros educativos en Iberoamérica, en *Cuadernos de la OEI*, 7, pp. 11-41 (Madrid, OEI).
- BANCO MUNDIAL (1996): *Prioridades y Estrategias para la Educación: Examen del Banco Mundial* (versión en español) (Washington).
- BRASLAVSKI, C. (1995): La educación secundaria en el contexto de los cambios en los sistemas educativos, *Revista Iberoamericana de Educación*, 9, p. 93.
- BRASLAVSKI, C. (1999): Bases, orientaciones y criterios para el diseño de programas de formación de profesores, *Revista Iberoamericana de Educación*, 19, pp. 13-50.
- BRASLAVSKI, C. (1995): *Transformaciones en curso en el sistema educativo argentino* (Washington, OEA).
- BRASLAVSKI, C. (1998): *Las actuales reformas educativas en América Latina: cuatro actores, tres lógicas y ocho tensiones* (Buenos Aires, Mimeo).
- COLOMBIA: Ley 115 (1994): «Ley General de Educación»
- CORRAGIO, J. L. y TORRES, R. M. (1999): *La educación según el Banco Mundial. Un análisis de sus propuestas y métodos* (Madrid, Miño y Dávila).
- DELORS, J. (1996): *La Educación Encierra un Tesoro* (Madrid, Santillana UNESCO).
- MARTÍNEZ BOOM, A.; NOGÜERA, C. y CASTRO, J. (1994): *Currículo y Modernización: Cuatro Décadas de Educación en Colombia* (Bogotá, Foro Nacional por Colombia).

- MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (1999): *Trabajar en la escuela. Profesorado y reformas en el umbral del siglo XXI* (Madrid, Miño y Dávila).
- MARTÍNEZ OLIVE, A. (1998): Del centro de maestros a la escuela para mejorar el trabajo de los profesores, en *Educación con calidad y equidad*, pp. 227-255 (Madrid, OEI).
- NÓVOA, A. (1999): La nueva cuestión central de los profesores: Exceso de discursos, pobreza de prácticas. *Cuadernos de Pedagogía*, 286, pp. 102-108.
- NÚÑEZ, I. (1998): *La formación continua de profesores en el centro de trabajo*, en *Educación con calidad y equidad*, pp. 169-190 (Madrid, OEI).
- POPKEWITZ, T. S. (1994): *Modelos de poder y regulación social en Pedagogía. Crítica comparada de las reformas contemporáneas de la formación del profesorado* (Barcelona, Pomares-Corredor).
- RIVERO, J. (1999): *Educación y exclusión en América Latina* (Lima, Tarea).
- RODRÍGUEZ, F. E. (1998): Reformas educativas y formación inicial, en *Una educación con calidad y equidad* (Madrid, OEI).
- TEDESCO, J. C. (1995): *El Nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna* (Madrid, Anaya).
- UNESCO, IDRC (1993): *Necesidades básicas de aprendizaje. Estrategias de acción* (Santiago, UNESCO, IDRC), p. 9.
- WCEFA (1990): *Comisión Interinstitucional de la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos. Declaración Mundial sobre Educación para Todos. Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje. Documento de referencia* (Nueva York, WCEFA).

RESUMEN

Desde la Conferencia Mundial de Educación Para Todos se impulsan políticas y estrategias con el objeto de introducir un nuevo estilo de desarrollo educativo. Los ejes de este enfoque se derivan del concepto de «satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje» y de la caracterización de estrategias consagradas para satisfacerlas. Esta nueva concepción de la educación basada en el aprendizaje significa no sólo la ruptura de las relaciones tradicionales en la escuela, sino también el establecimiento de nuevos dispositivos de regulación de la condición docente. Por supuesto en épocas de reconversión educativa los maestros aparecen cada vez más como un problema social que requiere nuevas formas de intervención llegando a plantearse la definición de un nuevo «perfil docente», que supone la transformación de sus funciones y la desaparición de su papel central en la enseñanza. El deterioro de la imagen del maestro va a verse reforzado por la sistemática influencia que ejercen ciertas corrientes de la investigación educativa que destacan los aspectos más negativos de su trabajo calificada como «malestar docente».

El eje de todo este conjunto de debates para la reforma del trabajo docente y de la formación de profesores se puede sintetizar en un único núcleo: «la profesionalización docente», que comprende los nuevos mecanismos para valorar, certificar y controlar los modelos institucionales de formación del profesorado y las prácticas pedagógicas en el aula. Según esta lógica se trata de reinventar la profesión docente centrada en la calidad, desempeño y capacidad operativa para producir nuevos aprendizajes, convirtiéndolo en mero ayudante de aprendiz.

ABSTRACT

From the Education for All World Conference politics and strategies are impeded with the object of introducing a new style of educative development. The central ideas of this focus are derived from the concept of «satisfaction of basic learning needs» and from the characterization of strategies consecrated to satisfied them. This new conception of education based on learning means not only the rupture of the traditional relationships in the school but also the establishment of new dispositives to regulate the teacher condition. It's obvious than in ages of educative reconversion teachers appear more and more like a social problem that requires new ways of participation managing to pose the definition of a new «teacher profile», that suppose the change of his functions and the disappear of his central role in the teaching. The deterioration of the teacher image is going to be reinforced by the systematic influence that exercise some educative trends which emphasize the more negative aspects of his work qualified as «teacher discomfort».

The central idea of all this group of debates for the reform of teacher work and the training of teachers can be synthesized in an only core: «the teacher professionalization», that includes the new mechanisms to value, to certify and to control the institutional models of teacher training and the pedagogic practices in the classroom. According to this logic the teacher profession is trying to be reinvented focusing in quality, occupation and operative capacity to produce new learnings, converting him to simple learner assistant.