

LOS MAESTROS EN CUESTIÓN Y LA CUESTIÓN DE LOS MAESTROS

Insinuaciones y claves contemporáneas

Alberto Martínez Boom¹ . **

Hace más de 120 años Friedrich Nietzsche pronunciaba un ciclo de conferencias denominadas “Sobre el porvenir de nuestras escuelas” en la Universidad de Basilea cuyo tema central giraba en torno a la contraposición entre cultura y Estado, en la enemistad radical que existe entre estos dos polos. Desde una perspectiva histórica, Nietzsche muestra que en esa lucha hoy el Estado está derrotando a la cultura. Por un lado la proliferación de los productos culturales, pero al tiempo su debilitamiento y su desmedida especialización están conduciendo fatalmente a una subordinación casi total de la cultura al Estado.

Podemos aplicar para la educación similar diagnóstico de aquel que Nietzsche hacía para la cultura: que en la actualidad predominan en la educación de nuestros países dos corrientes aparentemente contrapuestas, de acción igualmente perjudicial en sus resultados, que originariamente partían de bases totalmente diferentes: por un lado, la tendencia hacia la expansión masiva de la educación, y, por otro lado, la tendencia a disminuirla y debilitarla. De acuerdo con la primera tendencia, hay que llevar la escuela a ambientes cada vez más amplios, a divulgarla tanto que se convierta en algo “vulgar”; en el sentido de la segunda, se pretende de la educación que abandone sus supremas pretensiones de soberanía, para ponerse al servicio de otra forma de vida, es decir, a la del Estado. Hoy compartida con lógicas del mercado y frente a esas tendencias fatales de la expansión y de la disminución, habría que proponer una lectura menos contradictoria, menos en términos de antítesis o de síntesis y por lo tanto no desesperarse sin perspectiva alguna la tendencia a la restricción y concentración de la educación, como antítesis de su máxima extensión posible, y la tendencia al refuerzo y a la autosuficiencia de la educación, como antítesis de su debilitación. Traducida esta cuestión no sólo a la escuela sino al papel que ello ocupa en los maestros.

En el fondo esos son los temas, que sin ninguna pretensión, quiero explorar hoy desde una perspectiva histórica comprometida con el presente y en cierta tradición de lucha de los maestros latinoamericanos por afirmarse y reconocerse como intelectuales intempestivos que son capaces de interrogarse por lo que saben, por lo que pueden y sobre todo por preguntarse quiénes son.

En la primera de estas conferencias, el filósofo de la voluntad se refería al público asistente como ilustres oyentes, también quiero acoger para ustedes esa misma expresión. Asumiendo que es un público que se dispone a entrar en una relación espiritual distinta con quien les habla. Ustedes tienen a sus espaldas una amplia tradición en el trabajo pedagógico, además de reflexión sobre los problemas de la educación y la cultura en la misma medida en que tiene intención de fomentar con los hechos lo que han reconocido como más conveniente.

Creo que es necesario, y esa es mi intención, alejarme de un cierto tono profético sobre el porvenir de nuestras instituciones educativas y más aún sobre el porvenir de los maestros, señalar su futuro, o suministrar fórmulas de cómo proceder bien; más bien habría que empezar por reconocer que en alguna medida esa cultura futura exista ya en el presente y que le basta con extenderse a su alrededor en mayor medida para conseguir ejercer una influencia necesaria sobre los intelectuales. Es posible intuir el porvenir basándose en las vísceras del presente: en este caso, reconocemos con Deleuze el derrumbamiento de un tipo de sociedad y la aurora de una nueva que apenas alcanzamos a intuir, aunque por el momento no se le aprecie, ni se le honre, ni esté difundida; por tanto nos ubicamos a distancia de prometer su futura victoria. Desde luego, no pensamos como aquellos que se declaran completamente de acuerdo con este presente, y lo aceptan como algo “evidente”, como tampoco de aquellos que

¹ Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación. Director del Centro de Investigaciones y Profesor de la Universidad Pedagógica Nacional

· Agradezco la fecunda colaboración de Andrés David Fonseca Asistente de Investigación CIUP.

** Conferencia inaugural de las Jornadas Latinoamericanas sobre Practicas Universidad Nacional de la Patagonia Austral. Caleta Olivia. Argentina febrero 22, 23, 24 de 2007.

se encuentran henchidos de esperanza, más bien en medio de los caminos pacientes y solitarios dispuestos a aceptar la invitación de Virilio de no evitar el trayecto.

Hay muchos que claman por más prácticas, aún cuando es en el trayecto y no sólo en el proyecto, en la paciencia que a su vez es pasión por incorporarse en lo indeterminado, en donde las experiencias investigativas cobran mayor potencia. Si de lo que se trata entonces es de intentar pensar y vivir de otro modo, construir perspectivas diferentes que nos permitan dibujar opciones, no podemos prescindir del viaje en lo desconocido, como también de un modo de mirada que recorre todo proceso investigativo y el ejercicio teórico. Recordemos que teoría admite etimológicamente estos dos rasgos: el viaje y una óptica de la detención.

Así las cosas, espero, como también lo decía el filósofo en las conferencias señaladas, que los ilustres oyentes debe tener tres cualidades: “debe ser tranquilo y leer sin prisa, no debe hacer intervenir constantemente su persona y su “cultura”, y, por último, no tiene derecho a esperar – casi como resultado – proyectos”. De mi parte no prometo ni proyectos, ni nuevos programas para los maestros, espero con ello no defraudarlos; antes bien, admiro como lo decía Federico aquella “naturaleza exuberante de quienes están en condiciones de recorrer hasta el final el camino que desde las profundidades del empirismo asciende hasta la eminencia de los auténticos problemas culturales, y desde allí arriba regresa hasta las llanuras de los reglamentos más áridos y de los planes más minuciosos”; mi propósito es mucho más modesto, pues lo único que pretendo es poder gozar de una vista más abierta, un punto de mira más amplio que antes que cerrar abra el horizonte.

Esta charla, entonces va destinado a oyentes tranquilos, que no se dejen arrastrar por la prisa vertiginosa de nuestro tiempo. Hay que considerar con Virilio que la velocidad no es simplemente un mecanismo que nos permite llegar mas rápido de un punto a otro, sobre todo la velocidad nos suministra que ver y que concebir, la velocidad cambia la visión del mundo. Es decir depende del “objetivo” por donde miremos, se pueden destruir los planos aproximados en el tiempo y en el espacio, del mismo modo que una foto con teleobjetivo destruye o diluye el horizonte, y en ese sentido la velocidad es poder: poder ver, poder concebir. Es importante no acostumbrarse a establecer el valor de todas las cosas en función del ahorro o de la pérdida de tiempo; se hace necesario que “todavía tengamos tiempo”: que todavía nos esté permitido recoger y escoger, sin deber censurarse a sí mismos, las horas buenas de la jornada y sus momentos fecundos y vigorosos, para reflexionar sobre el futuro de nuestra cultura. Esos hombres y mujeres pueden también pensar como dice Federico “que han pasado su jornada de modo verdaderamente provechoso y digno, es decir, en la *meditatio generis futuri*. Un hombre así no ha olvidado todavía pensar, cuando lee, conoce todavía el secreto de leer entre líneas; más aún: tiene una naturaleza tan pródiga, que sigue reflexionando sobre lo que ha leído, tal vez mucho después de haber dejado el libro”. Si el lector, violentamente excitado, recurre a la acción inmediatamente, si quiere coger los frutos del instante que a duras penas podrían conseguir alcanzar generaciones enteras, en ese caso debemos temer que no haya comprendido al autor.

La última, pero no por ello menos importante exigencia, consiste en no hacer intervenir constantemente, como es propio de este tiempo, sus intereses personales casi como una medida segura y un criterio de todas las cosas y sobre todo el interés por resolver de manera fácil su trabajo y todo lo que lo rodea. Me parece bastante denigrante concebir al maestro como un facilitador de aprendizaje, triste papel que reduce su acción a colocarse un centímetro por encima de lo que saben los sujetos que aprenden, pobre destino que se reconoce en la imagen degradada que el poder y la sociedad le suministran. Más que nada, lo que deseo es hacer una invitación a pensar y a pensarnos en las complejidades de nuestro tiempo que impida que nos reconozcamos tan acríticamente en los formatos y modelos que tienden a adormecernos en la facilidad, la eficacia y el rendimiento. No pretendo poseer otra cosa que un sentimiento de curiosidad, que no sólo se detenga en el aspecto externo de las cosas, sino que sabe encontrar el acceso al núcleo de su ser; en vuestro honor hombres de sentimientos nobles, dice Aristóteles que pasáis por la vida vacilantes e inactivos, a menos que un gran honor o una gran obra os soliciten.

Esta posición de búsqueda es la que nos pone en cercanía del trabajo intelectual tan fundamental para este país, que en mi pensar, requiere hoy más que nunca teorías más que

prácticas. Con el anquilosamiento de las teorías y los conceptos, no hemos hecho más que disipar la diferencia y la capacidad de disenso, cometiendo los más insólitos actos de barbarie. Hoy también es importante poner de relieve la construcción colectiva de un trabajo que nos ha puesto en el movimiento de pensar lo impensado y sobre todo de construir una ética y estética de la existencia, un modo de vida.

Es cierto que no todo investigador es un intelectual, pero también es cierto que un camino fecundo para empezar a pensar de otro modo es la práctica de la investigación y en esa dirección es necesario (pensar a los trabajadores de la cultura) que vayamos asumiendo que de una u otra manera los que trabajan con conceptos y teorías, sean estos maestros, profesores, escritores y por supuesto investigadores, entramos en el círculo de lo que se podría denominar generalmente intelectual. Hay que mencionar que estos personajes no pueden reducir sus elaboraciones a simples consignas, tomas de posturas partidistas, ortodoxas o elucubraciones infalibles.

El pensamiento fácil, el que somete la historicidad de los acontecimientos a cierta lógica unívoca, parece estar de moda en estos tiempos. Voy a intentar distanciarme de esa forma de proceder, para arriesgarme a pensar más allá de tantos lugares comunes o tópicos como dirían en España, para llamar la atención, desplazar los problemas, o si se quiere incitar a pensar, aquello que se ha denominado la realidad, las crisis, malestares y reformas de los maestros.

Tres serán los ejes centrales que atraviesan los maestros en cuestión y la cuestión de los maestros, que recogen trabajos anteriores, de mi tesis doctoral y otros generados a modo de una fecunda reescritura a partir de las lecturas de Gilles Deleuze y Toni Negri y de una entusiasta y generosa conversación con Andrés Fonseca, asistente de Investigación del Centro de Investigaciones CIUP.

Estamos inmersos en múltiples preguntas, nos convoca el pensamiento que se hace escritura y estas dos cuestiones nos colocan osadamente en la práctica de renovar nuevas interrogaciones; por consiguiente los subcapítulos que articulan los tres momentos a los que el texto apunta, aparecen a modo interrogativo, más que con cualquier pretensión de aseveración irrefutable. Pido disculpas si este modo intrigante de hacer escritura no los convence, no resuelve lo que ustedes mismos han de cultivar, pero que creo que es dejando que la pregunta habite y abra nuevos trayectos en donde se pone de relieve lo que aquí les presento. Paciencia, soledad y rumiar.

El primer bloque se remite principalmente a la puesta en evidencia de los modos de gestación de algunos acontecimientos, en los cuales a su vez que podemos recurrir a regularidades y constantes, también nos muestra los tejidos constitutivos y constituyentes donde aparecen líneas de fuerza entrecruzadas que conforman el espacio problemático de los maestros.

El segundo Bloque se refiere al asunto del malestar docente y a las estrategias de profesionalización en el marco de las reformas, en la cual se acentúa el análisis en las problemáticas, tensiones, intervenciones y experimentos a los que han recaído sobre los maestros.

En el último bloque y a modo de apertura (tal vez el cierre no está a la altura de lo que abren estas recomposiciones en el ser y estar del maestro) apunta a plantear sin nostalgia y sin ningún esfuerzo de superación, es decir, más allá de las restricciones que operan en todo análisis que intente dar salidas a las cuestiones del maestro, una serie de desplazamientos de las preguntas por él, más ligadas a los nuevos pasajes por los que estamos viviendo, recobrando el valor del pensamiento crítico e intempestivo.

I NODOS CONSTITUYENTES

En lo que sigue, se pondrá en suspenso y en tela de juicio, esta supuesta inmutabilidad de los problemas que históricamente han recaído sobre los maestros. De lo que se trata inicialmente, es aproximarnos a realizar una genealogía de los problemas, en los cuales los maestros al reconocerse en ellos sin mayor sospecha, identifican como admisible cualquier serie de

discursos que vuelven natural las crisis y sus concomitantes intervenciones, para dar por necesaria las transformaciones que en diversos niveles se ven a cada momento impelidos.

¿QUIÉNES SON LOS MAESTROS? Vieja pregunta que ya formula por allá en los años 80 en el Congreso Pedagógico de 1987 citado por el Movimiento Pedagógico. En la actualidad se puede orientar esa pregunta en dos direcciones. Una, para analizar el papel que cumple el maestro en la escuela, mirar las posibilidades de mejorar su trabajo, identificar el modo para controlarlo de manera eficaz. Esto sería pensarlo funcional y económicamente. Es decir, establecer una inquisición administrativa para determinar quién es, fijándole parámetros y direccionalidad a su trabajo.

La otra dirección se interroga por el sentido de la actualidad y el modo de acción adecuado en esa actualidad, que sería una ontología histórica por el ser del maestro aquí y ahora, planos de inmanencia y contingencia. ¿Quiénes son los maestros? De la opción frente a esta pregunta, se podrían desprender las posibilidades, en el sentido de los mundos posibles, que el maestro tendría que inventarse, para vivir y desempeñar su oficio desde condiciones distintas.

Su condición social ha cambiado de manera radical en algunas situaciones, en razón de las nuevas valoraciones que la cultura le otorga; en otras, presenta continuidades que espantan. Como señala en Atlas M. Serres, Todo cambia y nada cambia.

Nos gustaría sugerir otros caminos para ir más lejos, un camino más directamente relacionado con nuestra situación actual, concentrando la mirada en el desciframiento de las condiciones bajo las cuales se integran relaciones diferenciales de fuerza en el horizonte de un campo social amplio y complejo, que desborda los límites mismos del oficio de maestro, y tratando a su vez de ubicar la fuerza específica que el maestro puede tener en la construcción de subjetividades, de la institución escuela y de la educación.

No hay moda “cientificista” en esto, se trata más bien de conocer en qué momentos se gestaron unas formas de ser del maestro y mostrar los abismos que se ciernen cuando nos situamos en dialécticas de diverso cuño, pasando desapercibido por las tensiones que agitan hoy a los maestros.

Esta mirada tiene que ver con las tareas del presente. Ni historia para recordar los hechos del pasado, ni historia para disipar la bruma, ni historia para alentar el culto de los hombres. Historia para señalar las formas como algunos hombres, determinadas instituciones, diferentes sociedades, en otros tiempos problematizaron lo que hoy nos interroga, despertando nuestro entusiasmo, el cual hace que orientemos la mirada en el horizonte. Al decir de Nietzsche, servimos a la historia solamente en cuanto ella sirve a la vida.

En una primera aproximación a esta pregunta, es posible distinguir cinco grandes momentos históricos en los que se ha constituido una “imagen” social del maestro:

- Sujetos que andan por las estancias pretextando enseñar a leer y escribir (finales del siglo XVIII)
- La carga y la pesadez del método (siglo XIX)
- Promesas y utopías del maestro (entre el siglo XIX y el XX)
- Educar es higienizar.
- De las lógicas administrativas del currículo, a facilitador de aprendizajes. (segunda ola de reformas educativas)

Podemos decir, que los precedentes son momentos históricos en la conformación del maestro. En el primer momento, podemos decir que las relaciones entre maestro y alumno se pueden presentar como relaciones de subjetivación, en donde es el maestro el espejo de los niños, el maestro representa aquí, un ser virtuoso. Aquí procedemos a mencionar la primera atadura: el

alumno. En el segundo momento, el mediador es el método, cuestión por la cual sigue siendo una relación de subjetivación. En el tercer momento se sigue con las anteriores ataduras del método y del alumno las cuales son reforzadas por la institucionalización de la enseñanza: la escuela, y se hacen más ostensibles la representación del niño. En el cuarto momento, las condiciones del modelo están dadas, pero es el Estado y una serie de prácticas distribuidas en el espacio de lo social, las fuerzas que impulsan la higienización. De esta última podemos decir que recoge tanto un aire familiar entre la iglesia y el Estado, sin decir que una de las dos sea absorbida por la otra. En el último momento, se amplifica el problema del aprendizaje, y las relaciones son de objetivación. Tránsito del aprendizaje como transformación de las conductas a la creación de ambientes de aprendizaje.

Para conectar el primer bloque de la exposición, con el tercero, que alude a las nuevas configuraciones, señalamos que ante el desfondamiento de las ataduras mencionadas, el maestro queda ante un panorama que le es difícil reconocerse, el mapa ha cambiado y aparece en un escenario en el cual no sabe con claridad qué papel ocupa, y a veces como jugar cuando el territorio que lo ataba, deja de ser el mismo.

Sujetos que andan por las estancias

En la segunda mitad del siglo XVIII, las primeras formas de aparición del maestro dominaron el espacio histórico educativo y cultural. Tal acontecimiento ha sido sin duda uno de los grandes hechos de la historia cultural del país, el cual había quedado oculto hasta ahora -o más bien, hubo una cierta disposición a desdenarlo- quizá motivado por el poco o nulo reconocimiento social que hay hacia el maestro.

Fue también en este momento histórico, donde se dio la introducción y puesta en circulación de un debate sobre la nueva ciencia. Este debate empieza a abrir un espacio que irá contagiado tanto en el lugar del saber tradicional, como aquellos que tocan el terreno de lo moral, lo religioso, y en cierta medida, lo político. En ese espacio, y por efecto de una convergencia múltiple y compleja, será posible que suceda una constelación de acontecimientos que propicien el surgimiento del maestro en el terreno histórico y social, así como de la corriente que impulsará la instrucción pública.

La mirada frente a los pobres se empieza a transformar y a ser reconocidos como un mal social. Hasta entonces la pobreza había sido vista como un asunto individual. Ahora se comienza a percibir como un problema social. Además de la gravedad que se atribuye al problema, preocupa su magnitud. Cuando los pobres son encerrados sobre todo los niños pobres, aparecen nuevas formas de tratamiento que no sólo van a colocar al niño como centro y objeto de saber, sino también a disciplinarlo y a encauzarlo. La enseñanza entonces va a centrarse en la religión, en los oficios y en la vida en policía (civilidad) con un fin de utilidad pública, en tanto lo público va a ser apropiado por el Estado. De esta experiencia surgen las primeras formas de lo que después se conocerá como la escuela pública. Mezquina génesis de la escuela.

Estas modificaciones van acompañadas de un desplazamiento en el objeto. Las nuevas políticas van a coadyuvar al paso de la educación como objeto restrictivo del ámbito eclesiástico y familiar para colocarlo en el lugar de lo público, poniendo en marcha la formulación general de que la educación no será de la sola incumbencia del clero y la familia, sino también de la incumbencia estatal. Se encuentra en disputa por la educación con el objeto de colocarla en la órbita social a "la luz del sol" y no entre las cuatro paredes del convento o del "aposento familiar". Cabarrús en sus cartas a Gaspar de Jovellanos, se quejaba de la llamada "educación" que en España se impartía, calificándola como la "tétrica hipocresía monacal" en la que los niños eran sometidos al abatimiento y a la poquedad. "Oh amigo mío. No sé si el pecho de Vuestra Merced participa de la indignación vigorosa del mío al ver estos rebaños de muchachos conducidos en nuestras calles por un esculapio armado de su caña"². Y proponía para erradicar este tipo de enseñanza que la educación religiosa le fuera entregada solamente

² Cabarrús. "Cartas del señor don Gaspar de Jovellanos". En *Epistolario Español*. Colección de Cartas de Españoles ilustres antiguos y modernos recogida y ordenada con notas y aclaraciones históricas, críticas y biográficas por Eugenio de Ochoa, T. II. Madrid, Librería y Casa Editorial Hernando S. A. 1926.

al Estado. *“la educación nacional es puramente humana y seglar y seglares han de administrarla... y sobre todo exclúyase de esta importante función todo cuerpo, y todo instituto religioso”*³.

A tenor de lo dicho hasta aquí, era obvio que lo que interesaba era colocar a la enseñanza bajo el manejo del rey, lo que significaba que todo aquello concerniente a lo educativo tendría que estar sometido a su autoridad. Al declarar el oficio de maestro como actividad pública no podrá dicha actividad escapar precisamente a ese control, pero cediendo entonces a someter el oficio a la vigilancia real. Por eso declaraba que *“el haber libertado estos primeros estudios del yugo y mal estado, en que los tenía la Compañía”*⁴ de nada hubiera servido si no eran sometidos a la *“vigilancia de nuestro consejo”*⁵ optando por presentar un mecanismo que regule su escogencia y con el cual se garantice la selección de los sujetos aptos para desempeñarse como enseñantes *“proveyéndose a oposición estos magisterios y cátedras”*⁶.

Es decir, sólo a través de un acto público, como era la oposición (examen, convocatoria a concursar) y bajo la vigilancia de las autoridades se podría en adelante proveer el cargo de maestro. Hay aquí a mi modo de ver, no sólo la presencia de controles sociales y un elemento en la definición del oficio de enseñar, sino también la posibilidad concreta de expresar el Estado su poder de que a través de la educación el Estado puede establecer presencia. De un poder con el que él y sólo él puede revestir al maestro: *“Un simple preceptor no puede enseñar ni ser dotado sin la autoridad real y del Consejo y mucho menos ninguna comunidad religiosa”*⁷.

La carga y la pesadez del método

Constituida la escuela pública, el maestro pasa a ser el centro de ella, pero definido en un espacio, un tiempo, con un discurso, una regularidad, en fin, en una institución pública.

Él empieza a ser un sujeto de controles; en tanto se sanciona más su condición de virtuoso que de erudito. A esta virtuosidad se le agrega la preocupación por cómo lo hace. En razón de ello debe dar cuenta de cómo se enseña y se enseña uniformemente; es decir, de si tiene un método. Esta es su nueva atadura: el método.

En este cruce hacen aparición las Normales como instituciones del saber pedagógico, las cuales *“tienen su origen en la norma, es decir en la intención de normalizar (igualar, homogeneizar, ordenar, metodizar, reglar, regularizar y pautar) a los maestros que después irán a formar [...] De esta manera se creía garantizar una formación igual para todos”*⁸.

La Normal aparece como la institución que va a normalizar, a uniformar el lenguaje, unas formas de pensar, de sentir. En consecuencia, la preocupación de la Normal es la de dotar al maestro de un método particular que se convierte en estrategia de poder, o por lo menos le es útil al poder, particularmente porque es un método para enseñar a los pobres con un solo maestro en un salón, permitiendo el ingreso de centenares de niños.

Promesas y utopías del maestro

Tercer momento de tránsito para el maestro que, sin dejar de cumplir su oficio metodológico, es requerido para crear las condiciones apropiadas para la formación de la República.

La educación, durante el siglo XIX y hasta la Constitución de 1886, aparece ligada a un proyecto político-ideológico, *“proyecto radical considera que el progreso y la posibilidad de crear una cultura nacional... pasa necesariamente por la formación de un ciudadano con una*

³ Idem, pág. 570.

⁴ ACMR Vol. 7 f.332r.

⁵ Idem.

⁶ Idem.

⁷ C.P.2 pág.66.

⁸ Martha Cecilia Herrera y Carlos Low. *“Historia de las Escuelas Normales en Colombia”*. En Educación y Cultura, N² 20, Bogotá, CEID-FECODE, julio de 1990, pág. 41.

sólida moral civilista...”⁹. Desde esta concepción, el Estado, al constituirse en Estado Docente, solamente le entrega la función de la enseñanza a los maestros.

En ese período el maestro debía cumplir simultáneamente dos funciones: a) Ser modelo de virtudes y buen comportamiento; b) de su acción en la Escuela se esperaban los mejores resultados para la formación de valores nacionales.

En 1870, con el Decreto Orgánico de Instrucción Pública, se concreta el propósito de fomentar la instrucción pública, considerando allí la religión como un asunto privado.

Podríamos decir que la expresión más clara del Estado tiende en lo fundamental, a garantizarse un dominio y una presencia real en el contexto social a través de la instrucción pública. Se desarrolla todo un discurso y una práctica que incita a hablar de la educación como un objeto conveniente al Estado y al público que en lo fundamental intenta asumir a través de ella una función de control más estricta del individuo.

Educar es moralizar e higienizar, los primeros intentos de modernización.

La escuela, aún cuando se constituía en una organización con fines esencialmente morales y religiosos, con acentuada coloración eclesiástica, empezaba sin embargo a plantearse en un terreno cercano a los intereses de orden laico.

Desde la Constitución de 1886, en el artículo 41, se determina que la Educación Pública será organizada y dirigida en concordancia con la religión católica. Allí pasará a ser un funcionario de la Iglesia o por lo menos a depender de ella. En consecuencia, “el proyecto que acompaña esta nueva fase del Estado es de carácter moralizador, por tal razón se le entrega a la Iglesia la responsabilidad de la instrucción. Así pasa de su condición pública a convertirse en un asunto de carácter privado. Por eso su función es crearle condiciones favorables, concesiones y privilegios a quienes realizan esta “santa misión”. Con el propósito de afianzar la unidad nacional se proclama la fe católica como religión oficial y se delega en la Iglesia la misión de educar en los valores y los principios básicos que necesita el Estado para poder gobernar. Así pasamos de concebir la educación como asunto público a definirla como asunto privado.

La moralización que se proyecta no se deriva de presupuestos pedagógicos, sino de estrategias educativas que buscan por este medio hacer gobernable la población. Así la Iglesia se convierte en “el brazo pedagógico del Estado. El maestro pierde toda posibilidad de convertirse en intelectual y asumir como tal un compromiso político orientado a la formación de una ética civil...”¹⁰

En las dos primeras décadas de este siglo y bajo la imperiosa necesidad de modernizar económicamente el país, el discurso pedagógico se ve impregnado por la exigencia de la higienización, entendida ésta como una práctica para la depuración de las costumbres y el mejoramiento de la raza, complementada con la enseñanza en artes y oficios y adiestramiento para el trabajo. Ahora bien, en esta nueva condición de modelo pedagógico, todo hombre civil debe ser fiel a las leyes y a la religión, y en esto siguen siendo fieles a los principios educativos establecidos por la Regeneración

De las lógicas administrativas del currículo, a la facilitación de aprendizajes.

Después de la Segunda guerra Mundial se van a generar un conjunto de profundas transformaciones que afectaron la enseñanza, el sentido y el ritmo de la escuela, los fines de la educación y las políticas educativas, y la función de maestro. Este proceso ha estado orientado fundamentalmente por dos grandes tendencias: 1) la escolarización de la población (entendida como extensión, retención, y calificación), impulsada mediante la creciente privatización; y 2) el

⁹ Alberto Martínez Boom y Alejandro Álvarez Gallego. “La Educación en las Constituciones Colombianas”. En Educación y Cultura N° 22, Bogotá, Revista del CEID-FECODE, abril de 1991.

¹⁰ (Echeverry, 1987)

proceso de instrumentalización de la enseñanza que ha circunscrito la acción educativa dentro de los estrictos marcos definidos desde proyectos económicos.

Uno de los acontecimientos más significativos de este proceso fue el conjunto de actividades que desarrolló entre 1968 y 1975 la Misión Pedagógica Alemana (MPA). A partir de sus actividades se generó un proceso de planificación minuciosa de la acción educativa a través del diseño de programas de estudio y de las guías para el maestro. - Estas, en su intento por dotarlo de un instrumento que organizara metodológica y didácticamente su práctica, introducen el mecanismo de la planificación de la enseñanza como la solución más adecuada para obviar la deficiente preparación del magisterio. Se inicia la parcelación de los contenidos de acuerdo con unos temas generales, definiendo objetivos y específicos.

La distribución de las guías, unidas a los cursos de capacitación para su manejo, buscaba consolidar un modelo que organizara la práctica de enseñanza del maestro. Más tarde, con el proceso de Renovación Curricular, la enseñanza se restringe y circunscribe al aprendizaje como transformación de conductas.

Sobre la enseñanza para el aprendizaje, la Tecnología Educativa propone un andamiaje que intenta agrupar todo el proceso educativo: el currículo.

El currículo ha sido definido como un "sistema dinámico" que tiene los siguientes componentes:

- Objetivos en términos de conductas observables.
- Actividades diseñadas en relación con los objetivos.
- Indicadores de evaluación de los objetivos¹¹.

El currículo se define como una forma "sistemática de planificar, implementar y evaluar el proceso total de aprendizaje y de instrucción, empleando una combinación - de recursos y materiales con el objeto de obtener una instrucción más efectiva."¹²

Se prepara al maestro para que maneje "paquetes de materiales de auto-instrucción que administrarán a los niños con técnicas especiales para manejar el diagnóstico de su estado psicológico y académico inicial y prescribir los objetivos y los medios adecuados a cada quién"¹³. Queda, pues, el maestro transformado en un "administrador del currículo".

En consecuencia, la tarea que se les designa a los maestros es ser facilitadores de aprendizaje, el cual es conocido como currículo, eje central de -la tecnología instruccional. Si el currículo está bien diseñado, ¿qué sentido tiene el oficio de maestro?

Al maestro siempre se la han colocado metas imposibles y tareas heroicas. La Iglesia, el Estado, la familia, los intelectuales, le están exigiendo grandes responsabilidades. Entre el cielo que se promete con la acción de la escuela y las precarias condiciones del maestro, se instala el látigo: no hace, no sabe, no piensa...

En la década de los ochenta con la aparición del Movimiento Pedagógico aparece también una corriente de pensamiento ligada a una perspectiva de transformación del maestro y la escuela como forma alternativa para pensar el problema educativo y pedagógico del país y su vínculo con la cultura.

Quizá por ello, el Movimiento Pedagógico animó y estimuló el surgimiento de nuevos grupos de investigación, propiciando la realización de innovaciones pedagógicas, y en otros casos el establecimiento de vínculos entre el saber pedagógico, los saberes específicos y la cultura.

¹¹ Clara Franco y Pilar Santamaría. "Fundamentos Teóricos de la Tecnología Educativa. En Transferencia de Tecnología Educativa en Colombia. OEAMEN-COLCIENCJAS, s.f., pág. 28.

¹² Bernardo Restrepo y César A. Velásquez. "La Escuela Unitaria en la Universidad de Antioquia". En Transferencia de Tecnología Educativa en Colombia. OEA-MEN.COLCIENCIAS, s.l.

¹³ Humberto Serna. "Transferencia de Tecnología Educativa en Colombia, en Op. cit."

II DEL «PROBLEMA DE LOS MAESTROS» AL «MALESTAR DOCENTE»

A riesgo de parecer categóricos, 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 mirar con detenimiento el paso de el problema de los maestros a el malestar docente.

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*.

En esta 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 práctica 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, atando el saber del maestro a la guía¹⁴, pues es en ella en donde encontrará los nuevos elementos que necesita para su práctica.

Se implanta la enseñanza por objetivos, que 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”¹⁵; 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.

A partir de la Conferencia Mundial de Educación para Todos, se empiezan a impulsar nuevas políticas y estrategias con el objeto de introducir un nuevo enfoque de desarrollo educativo que se deriva del concepto de necesidades básicas de aprendizaje y de la caracterización de estrategias consagradas para satisfacerlas¹⁶.

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 mecanismos de regulación de los maestros. 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”.

En un artículo sobre formación docente, Cecilia Braslavsky¹⁷ reitera una idea que en los últimos años viene haciendo carrera en ciertos círculos, y que se refiere a un descontento generalizado de la población latinoamericana frente a la escuela, la enseñanza y, sobre todo, al 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 de cierto tipo de competencias que hace la sociedad.

¹⁴ Ferro, María Cristina de. (1982). Análisis de una Experiencia: la Misión Pedagógica Alemana. En Revista Colombiana de Educación No. 10. Bogotá: CIUP, Segundo semestre de 1982. p. 38

¹⁵ Martínez; Noguera y Castro, Op. cit., p. 54.

¹⁶ UNESCO-IDRC (1993), Necesidades básicas de aprendizaje: estrategias de acción. Santiago de Chile: UNESCO-IDRC. . cit., p. 9.

¹⁷ Braslavsky, Cecilia (1999). Bases, orientaciones y criterios para el diseño de programas de formación de profesores. En: Revista Iberoamericana de Educación. N° 19. Madrid: OEI. p. 19.

Este nuevo papel 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, interesadas en mostrar y destacar los aspectos negativos del trabajo del maestro. Hoy abunda en la literatura educativa diagnósticos que sólo perciben al maestro desde sus carencias, desde sus necesidades, nunca desde sus potencias. Estos discursos inducen comportamientos y prescriben actitudes¹⁸.

De esta forma, se va configurando un cuadro general que muestra social y políticamente al maestro como un sujeto impedido y, por lo tanto, como un funcionario de segundo orden sin capacidad de iniciativa, inventiva ni voluntad. La retórica ha convertido en lugar común afirmar que los maestros son los responsables directos de la mala calidad y, para encontrar soluciones a este problema, proclaman la adopción de programas de reciclaje, de estímulos profesionales y, sobre todo, atraer a la docencia a las personas más capaces. Todo este discurso es denominado profesionalización docente.

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 abogan 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*.

Toda esta nueva «preocupación», o mejor aún, todo este operativo de control que se ha desplegado sobre lo que hace o deja de hacer el maestro, sobre lo que sabe pero sobre todo sobre lo que no sabe, sobre su formación, etc., se ha denominado comúnmente como el «problema de los maestros»¹⁹ y se puede inscribir de manera general como un tipo de encadenamiento más eficaz la gestión y el control de todo lo que se relaciona con su práctica, su formación y evaluación.

Otro de las cuestiones a las que hace referencia el título de este bloque, es la noción de malestar docente (sometida aquí a un minucioso inventario) la cual podemos decir que es una construcción con la que se quiere no sólo identificar al maestro, sino que él se reconozca en ella como la única forma de pensarse en la sociedad y respecto de la cultura. Esta categoría que ha tenido una «calurosa acogida en los medios académicos»²⁰ no es más que una construcción sistemática para designarlo y mediante la cual se le proporciona una única identidad que lo liga indefectiblemente y por siempre al modelo fundacional de escuela. Muchas de las marcas que se incorporan a la degradación de la figura del maestro son provistas por las representaciones que los llamados especialistas han determinado como características del oficio de enseñar. Estas actitudes, cuando son aisladas, apenas si tienen significación “pero cuando se acumulan influyen fundamentalmente sobre la imagen que el profesor tiene de sí mismo y de su trabajo profesional, planteando una crisis de identidad que puede llegar incluso a la autodepreciación del yo” que, según parece, es lo que pretende todo este andamiaje discursivo empeñado en reconocerlo sólo como sujeto pusilánime y carente.

El cuadro que se va perfilando, trata de no dejar ningún matiz que quede por fuera del panorama de la crisis y supone legitimar preventivamente acciones para evitar las consecuencias desastrosas de tal enfermedad y malestar que padecen los profesores. Habrá que resaltar el grado de incumbencia que imprimen los precedentes malestares en los campos de diversas disciplinas y también de un lenguaje experto que se manifiesta a través de publicaciones que logra una acogida incondicional por parte de los maestros. Potencialmente se va configurando de este modo un paisaje general que muestra al maestro como un sujeto social y políticamente ineficaz y por lo tanto, como un funcionario de segundo orden sin potencias y mucho más grave sin fuerzas para erigirse.

¹⁸ *Ibidem*.

¹⁹ La mayoría de los estudios **toman como** referencia el horizonte de la eficacia docente, que comprende desde una racionalidad positiva, la causalidad posible entre si profesor y el aprendizaje del alumno, hasta las orientaciones actuales referidas a la construcción del pensamiento del profesor y de las decisiones **que** éste toma'. E. Rodríguez (1998), ~Ptofeso,es **eficaccs**>, en U»a **c<IIWOCUI<I Col** o,y,lido>d y equidad. Madrid: OEI, p. 424.
163. C. Abel Rodríguez (2000), op. *cii.*, p. ti.

²⁰ J. Esteve 1994. *El Malestar Docente*, Barcelona: Paidós. p.12

Algunos autores²¹ afirman que el tema de los maestros «no ha merecido la debida atención de los investigadores».²² A través de un breve sondeo de la documentación podemos constatar, por el contrario, que el maestro es cada vez más objeto de una sistemática observación, hasta el punto que ni una sola de sus actividades dentro o fuera del salón de clase o de la escuela dejan de ser observados o quedan por fuera del control y regulación de las normas, perdiendo cualquier capacidad de decisión o autonomía.²³

Esa mirada meticulosa está asociada a este conjunto de indicadores²⁴:

Factores de primer orden:

- Se reconoce su trabajo sólo desde el “método frontal”²⁵
- La mayoría son de origen humilde o se reconocen como fracasados que no pudieron ingresar a otras carreras.
- Se observa una tendencia a la feminización del oficio.
- Baja permanencia en el centro escolar.

Factores de segundo orden:

- Hay un marcado descenso de la matrícula en las instituciones de formación docente. La matrícula es atendida por profesores con conocimientos y métodos agotados.
- Las instituciones de formación docente tienen carácter endogámico.
- Los currículos de formación son rígidos, y no se cuenta con bibliotecas ni con redes informáticas.
- Los formadores de docentes (formadores de formadores) no están actualizados, son repetidores y tienen «fantasía de fuga».²⁶

Respecto a los problemas derivados de las actividades de enseñanza y aprendizaje, Vonk muestra los problemas más típicos:

1. Dificultades para adaptar los contenidos de la enseñanza a niños con niveles diferentes y una motivación y capacidad de abstracción heterogéneas.
2. Dificultades para flexibilizar la enseñanza utilizando metodologías y recursos complementarios
3. Dificultades para identificar los objetivos adecuados a la edad y al nivel escolar de los alumnos, abandonando los textos y el discurso académico, hasta lograr una reordenación de los contenidos y los materiales jerarquizada en función de criterios de aprendizaje de los alumnos.
4. Dificultades para integrar los elementos de motivación pertenecientes al ámbito de intereses reales de sus alumnos.
5. Dificultades para atender peculiaridades específicas de niños problemáticos en el terreno de la conducta o en el campo del aprendizaje, sin descuidar a marcha general del grupo.

²¹ Abel Rodríguez, Cecilia Braslavsky, Alejandra Birgin, Victoria Murillo, entre otros.

²² C. Abel Rodríguez (2000). **Cambio y Reformas en Educación: el papel de los maestros.**, en Cárdenas, Antonio et al., *El maestro protagonista del cambio educativo*, Bogotá: CAB - Magisterio - Tercer Milenio. 2000, p. 79.

²³ La Red Latinoamericana de Información y Documentación en Educación REDUC cuenta en su base de datos 2.014 documentos reseñados sobre el maestro en América Latina, de los cuales 222 documentos se refieren específicamente a maestros y reforma educativa. Diversas publicaciones de organismos como la OEI, la OREALC y el Banco Mundial, además de algunas publicaciones oficiales de diversos países, hacen referencia a una acije de estudios sobre maestros como los de E. & hiefclbcin; C. Braslavsky (1994); y 1>. Pan; A. Cornejo y E. Rodríguez (3995); A. Amat, d (1998); Eleonora Ville. gas.Reimei~ (1998).

²⁴ Según Esteve, la palabra «malestar» es intencionalmente ambigua, ya que se refiere a algo que no anda bien, pero no somos capaces de definir qué es lo que no marcha y por qué. Igualmente, afirma que al leer el libro muchos profesores se identificaban con la descripción que en él se hace de la crisis contemporánea de la profesión docente; y logran. con su ayuda definir los síntomas y pensar en soluciones.

²⁵ Según Rivero la denominación frontal se refiere al método expositivo tradicional vigente en las aulas latinoamericanas. Este término fue divulgado especialmente por Ernesto Scltiefelbe en sus escritos sobre rendimiento docente en el aula.

²⁶ Braslavsky (1995). *op. cit.*. ji. 31.

6. Dificultades para organizar su propio trabajo como profesores de forma productiva, sin acumular esfuerzos innecesarios o un ritmo de actividad agotador y, en sí mismo ansioso
7. Dificultades para contactar con los padres de los alumnos y con los propios colegas; en parte por falta de seguridad en sí mismos y, además por sus prevenciones para reconocer que tiene problemas en la enseñanza²⁷.

En este punto podemos constatar importantes coincidencias en los núcleos centrales de reforma relativos a 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, así como del Banco Mundial y el 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.

En el Informe mundial sobre la Educación 1998²⁸ de la UNESCO que se refiere especialmente a los maestros, se analizan las «tendencias y hechos significativos recientes relativos a la educación y las políticas de la enseñanza que influyen en esa situación, los contextos en que trabajan y las presiones que sufren, y su formación y capacitación. Se retoman los planteamientos de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, afirmando que “esperamos mucho del personal docente, se le exigirá mucho, y el aporte de los maestros y profesores es esencial para preparar a los jóvenes”. Este papel será sin duda más decisivo todavía en el siglo XXI²⁹

Finalmente, el informe plantea que existen diferentes enfoques de la formación de los docentes, tanto como las funciones que deben desempeñar, sin embargo, existe un consenso internacional en que la enseñanza debería considerarse como una profesión. Estos enfoques o tendencias de la formación de docentes se «pueden interpretar, en líneas generales, como un equilibrio inestable entre el interés por preparar a maestros que puedan poner en práctica eficazmente los planes de estudios obligatorios del sistema escolar en el que actúan y la preocupación por formar a profesores que puedan atender de manera satisfactoria las distintas necesidades de aprendizaje de sus alumnos y sus intereses en general».^{20,}

Aquí las instituciones formadoras de docentes se constituyen en apéndices de las fluctuaciones del mercado, impidiendo que ellas puedan incidir sobre los fines sociales de la educación, pero también imposibilitando que las instituciones formadoras de docentes jalonen los procesos de transformación social y ejerzan el derecho a producir un saber que no necesariamente sea de consumo inmediato. Se trataría de que lo urgente no impida lo importante.

¿Acaso es la docencia una enfermedad?

Podríamos afirmar que se trata de un juicio demasiado radical; por ello se hace necesario examinar cuáles son los cambios estratégicos, las reformas como modelos de regulación social que se han dado en el campo de la educación y la manera cómo ellos están afectando y afectarán en el futuro la condición social de los maestros. Pero para no asumir una posición dual, para no sólo mirar una cara de la moneda, pensamos que la complicidad de los maestros y las investigaciones científicas también han jugado una función relevante que amerita poner hoy en entredicho.

La representación ha sido para los maestros un obstáculo para afirmar en la práctica pedagógica la esencia afirmativa de su trabajo cotidiano. El maestro por lo tanto ha de dejar ser

²⁷ Steve, J. M. (1994). *El Malestar docente*. Paidós. Barcelona. pp. 146-147.

²⁸ UNESCO (1998), *Informe Mundial sobre la educación 1998. Los docentes y la enseñanza en un mundo en mutación*. Madrid: UNESCO

²⁹ J. Delors, *eta!*. (1996), L.« cd,icacld,, encierra <ni tesoro. 1,,foinwa&l U14ESI)b la Co,nisid,, ju/en ,acio,,al sobre la Educación lxlrts cl siglo XXI, Parfs. IJNESCO,P 162.

órgano, instrumento de la representación si quiere renunciar a ese rol que lo hace repetirse en lo idéntico y sostenerse en un simulacro de identificación con lo mismo.^b

El maestro no crea nada cuando su papel se repliega a representar, a ser la doble imitación de lo que se le exige y lo que él por consenso luego demanda. Los síntomas de la crisis, como metáfora médica de los problemas contemporáneos que afectan a los maestros, hacen parte de toda una investida reformista que anuncia una oleada de cambios que aparecen como lo que se debe hacer para aumentar la calidad de la educación. Este deber ser, aparece, cuando ya se ha detectado el malestar en el profesorado, ubicando en el plano de lo inevitable los retos a los que ha de comparecer. La representación hace también identificar en una dualidad entre buenos y malos profesores, jerarquizando las competencias sociales que ha de poseer en estos tiempos cambiantes. Es de resaltar que la complicidad aparece en la identificación del maestro con su crisis y retos, haciendo que el maestro resulte instalado en el discurso de la reforma sin sentir mucha coerción. En efecto, como señala António Nóvoa, “de hecho, el lenguaje de la reforma es partidario de lo que los diferentes actores sociales y profesionales asuman un papel activo; no obstante, lo único que hace es buscar apoyo y asesoría, pero sin llegar a admitir que esos actores sean competentes para tomar de decisiones³⁰”

Al instalarse indistintamente en la retórica del cambio, en la que se ha de aumentar la calidad, y tornar más eficaz los aprendizajes vía lógica de las competencias, la titulación, la evaluación y la acreditación, los profesores pasan a ser objeto de capacitaciones y adiestramientos propios de la lógica de la modernización y la profesionalización docente. Esto trae como consecuencias el estar siempre demandando una alfabetización que los instruya a la altura de los tiempos que les ha tocado vivir, contribuyendo “la formación del maestro en activo para los propósitos de la “política educativa³¹”.

La mayoría de documentos que atisban este malestar, esta enfermedad crónica, anuncian pasajes que elucubran con sutileza la necesidad de un cambio, de una salud docente que se vea abocada a enfrentar los retos que las agencias internacionales plantean. La naturalización de estas transiciones conceptuales y prácticas, dotan a los discursos sobre el malestar docente de una ineluctable prioridad que hay que tomarse en serio. De no hacerlo, la calidad estaría ausente y los sistemas educativos desprovistos de su eficacia. Las reformas educativas entran en este escenario un poco desbarajustado, prometiendo que la calidad se concentra en la función docente y que para esto concomitante con los procesos de evaluación, acreditación, descentralización administrativa, podrían sintonizarse con los retos de la educación del futuro.

Los indicadores de este malestar docente, aún cuando para la mayoría pueden parecer atinados, tópicos en los debates educativos, logran ser retocadas con el barniz intelectual que resulta producto de las investigaciones científicas. Esta condición provee a los discursos de mayor consistencia, de tal modo que logran persuadir y regular el espacio de las prácticas y de la percepción que tienen los profesores de sí mismos, de la formación, la enseñanza y la escuela. Es así que “para llevar a cabo con éxito una reforma se necesita un discurso con objeto de que ésta se vea apoyada y legitimada: una reforma no sólo debe <<actuar>>, sino que también debe <<decir>>³²”

Cuando se habla del maestro como un guía, consejero, orientador, gestor, planificador, diseñador de ambientes de aprendizaje, sigue jugando un rol en el marco de la representación. Cuando se repite en una retórica, para nada desconocida entre nosotros, que el maestro debe ser antes que nada un dinamizador, un motivador, se desplaza el problema que le concierne, el de la enseñanza y, objetivando el alumno en centro de interés, mantiene el aplazamiento de sus fuerzas en ejercicio, constatado un olvido bastante acentuado en lo que le mueve, sus pasiones y sus inquietudes. Popkewitz al respecto señala la siguiente cuestión: “la división del trabajo del docente y la forma de organizar la actividad pedagógica a él encomendada se ha construido históricamente desde la ignorancia, el menosprecio o incluso la represión de dicha singularidad. A la larga, ello ha conducido a desdotar de contenido a la profesión docente y a

³⁰ Popkewitz, Modelos de poder,... p.110.

³¹ Ibidem, p. 119

³² Ibidem, p. 109.

confirmar cada vez más la idea de que los docentes, como profesionales, son <<ayudantes para aprender>>. Concibiendo que el carácter de las tareas educativas ha cambiado hoy en día en función de los procesos globales de transformación social (menos <<educación>> y más <<aprendizaje>>), el profesorado ha dejado, así, de tener las responsabilidades sociales del pasado, de poseer una cultura amplia y de asumir la función de <<organizarla>> y enseñarla, educando a su alumnado, para dar prioridad a las de <<instruir>>, <<informar>>, <<aconsejar>>, <<animar>>. ³³

Esto para nada es menos importante que la tan enfática y difundida retórica de la actualización, la capacitación que incumbe a la cuestión de la profesionalización docente. Para ser sólo un animador, el docente necesariamente ha de renunciar a sus inclinaciones y mostrar que su razón de ser son los niños, el aprendizaje, el resultado, formar sujetos competentes o su vocación por los otros. Resulta que el cuidado de sí mismo para los maestros, que es lo mismo que su cultivo, constituye un suplemento, una insignificancia.

La retórica de la profesionalización expresa que “al no estar capacitado el profesor para obtener éxito en su trabajo, las tensiones y dificultades objetivos se irán acumulando”³⁴ Respecto a la representación “los profesores en ejercicio deben asimilar las profundas transformaciones que se han producido en las enseñanzas, el aula y el contexto social que le rodea, **adaptando** consecuentemente sus estilos docentes y el papel que va a desempeñar”³⁵

No es nuevo que los problemas que los discursos resultan objetivando, aparezcan permeables a las lógicas políticas y económicas que ubican las tensiones sociales en términos de una racionalidad que busca despejarse de sus atavíos. Pero a veces los problemas se imponen como invariantes, naturalizaciones inveteradas que los discursos ayudan a erigir con mayor fuerza. En nuestro caso, el problema que afecta a los maestros ha tenido apellidos que se consignan como crisis, dificultad, ineficacia, degeneración, agotamiento, y que participan de lo que hemos denominado la docencia como enfermedad. La salud preventiva en efecto sería el despliegue de proteicas reformas que van performativamente fundando un campo de intervención intermitente entre el discurso y tácticas específicas. En mucho de los relatos que los maestros construyen de sus experiencias personales y de su trabajo cotidiano, se reflejan posiciones bastante idealizadas en las cuales sus motivaciones morales exceden las fuerzas vitales, a tal punto de verse frustrados algunas veces, y en otras mantener en una suerte de simulacro pretensiones omniabarcantes de difícil cumplimiento. La insatisfacción se agudiza aún más, cuando perciben que el poder es extraño a ellos y que está sólo en las instituciones, cuestión que oscurece la singularidad que los habita y las posibilidades de resistencia y de creación.

¿A qué nos referimos entonces cuando hablamos de la docencia como enfermedad? ¿Qué aspectos implican para el maestro reconocerse en este padecimiento? ¿Cuáles metáforas más están ligadas a este pathos? Ante un paisaje tan árido, no queda sino preguntarnos por la oscuridad que proyecta, por las condiciones que en un caso legitiman las reformas y en otros aparecen como depotenciadoras de la condición de los maestros. Nos inquietamos por este escenario tan sombrío que no permite la conexión de los maestros con las intensidades potenciales que pueden desprenderse de sus prácticas y saberes pedagógicos. Para esto quisimos mostrar cómo esta retórica médica de la enfermedad, aparece manifiesta en los discursos que acolchonan los embates de las reformas y políticas educativas.

Así como el malestar docente se generaliza, igualmente una serie de reformas quieren dar en la diana y producir transformaciones estructurales en la educación. Esta “lógica del cambio produce una lógica de la acción en la que el cambio se ve como natural e inevitable, y relacionando con el consenso de la mayoría”³⁶.

A continuación mostraremos a donde apunta este modelo de regulación social en donde surgen las reformas educativas.

³³ Ibidem, p.66.

³⁴ Steve, p. 122.

³⁵ Ibidem, p.126.

³⁶ Ibidem, p. 60.

La Reforma como modelo de regulación social

Esta reflexión partió de una sospecha. De la sospecha que se produce frente a un término que tiene hoy seducido a buena parte del mundo educativo. Creo que ya saben que me refiero a la calidad de la educación. Calidad de la educación se ha vuelto un lugar común, un hecho aceptable que en mi caso quiero someter a interrogación, a preguntar por su aparente verdad.

Estas fueron unas primeras preguntas importantes que se fueron ampliando y entre las cuales nombraría algunas: ¿por qué tanta proliferación en torno al discurso de la calidad? ¿Por qué tanto consenso a su alrededor que alcanzaba a poner de acuerdo a sectores que casi siempre estuvieron enfrentados, maestros y Ministros, empresarios y padres? ¿Qué vínculos mantenía esa retórica con el gran capital y los centros de poder?

Hoy la calidad de la educación es el centro y el motor principal de la reforma educativa. La categoría de reforma estaba en pleno auge a mediados de los años 50, y cuando empecé a analizarla como un fenómeno mucho más vasto y con múltiples implicaciones, de entrada me pareció que era necesario poner en suspenso su neutralidad aparente para contribuir a darle una cierta crisis de identidad. Es decir, emprender una lectura problematizadora que introdujera dudas radicales acerca de ese léxico último, de moda, que se utilizaba con mucha naturalidad y plena aceptación.

Las reformas son hoy en día uno de los mecanismos más importantes para el ejercicio del poder. Mediante ellas el poder no aparece como aquello que niega, domina o reprime; antes por el contrario, al propiciar la correspondencia entre los cambios de dimensiones estructurales y el acoplamiento a los mismos cambios mediante el arreglo de una de las partes del conjunto social, surge como gestor de una renovación positiva y necesaria para la sociedad, y por tanto como un factor que contribuye a la distribución de beneficios sociales. Es en ese sentido que enunciamos que la reforma es un modo de actualización del poder.

Reforma es, entonces, una palabra, que puede tener más aceptación –o menos resistencia– cuando se asocia a transformaciones que tiene como objetivo el mejoramiento de una institución o de un proceso, o aumento de la eficacia de una institución, en general identificados como factores a favor de la modernización, o cuando se enfoca a eliminar aspectos considerados como anómalos.

La reforma es, pues, parte del proceso de regulación social; expresa la estrategia a través de la cual el poder no sólo delimita y define las prácticas sociales sino que pone en juego los sistemas de orden, de apropiación y de exclusión. Y dado que la reforma está más en el orden de las relaciones sociales y de poder³⁷, la mejor manera de verla es considerándola una parte del proceso de regulación social, entendiendo por tal las formas específicas a través de las cuales el poder genera y afecta las relaciones sociales.

En ese sentido, la reforma educativa es una forma de regulación social que contribuye a generar mecanismos de control y ordenamiento de los sistemas educativos con el fin de adecuarlos a los llamados desafíos o retos de los procesos de modernización social. Es decir, la reforma es un dispositivo de ajuste y adecuación más que de transformación. En tanto regulación social, la reforma educativa define los fines, las posibilidades y las limitaciones de las distintas instituciones y agentes educativos a través de la legitimación de ciertos modelos de funcionamiento en los órdenes macro o micro de la educación. Es decir, define la manera como se relacionan los múltiples asuntos sociales, que van desde la organización de las instituciones hasta la percepción que los individuos tienen de ella³⁸.

Así, las reformas contienen prácticas discursivas capaces de lograr efectos a largo plazo, “no sólo sobre la conducta institucional de la enseñanza, sino sobre las disposiciones de poder y

³⁷ Popkewitz, Thomas. (1997). Sociología política de las reformas educativas. Madrid: Editorial Morata. p. 15.

³⁸ Popkewitz Op. Cit., p. 16.

las subjetividades producidas³⁹. En esto tuvo mucho que ver la elaboración de un lenguaje experto, de común aceptación, relativo a la necesidad de superar el bajo rendimiento escolar a través del mejoramiento de la educación y de incrementar los niveles de competitividad y por supuesto de ciudadanía, que terminaron por convertirse en lugares comunes dentro del argot educativo. Además de este *consenso*, la presión externa a favor de la reforma crece estrepitosamente en la década que nos ocupa. Las instituciones de financiamiento multilateral a menudo incluyen la reforma educativa dentro del paquete de reformas económicas y estatales.

El impulso y aceptación de la reforma por parte de la población supone la construcción de contextos favorables y de consensos políticos que justifiquen la introducción de cambios institucionales con el objeto de gestionar la educación, mayor prioridad a la educación en la agenda política de los países, mejorar la equidad y la calidad de la enseñanza, descentralizar y reorganizar la gestión educativa, fortalecer la institución escolar y abrirla a las demandas de la sociedad, probar modelos de asignación de recursos vinculados a resultados, incorporar tecnologías de punta a las escuelas. A partir de allí se da origen al “diseño de políticas y programas que proponen asumir las actividades de reforma educativa como tareas estratégicas, de largo plazo, basadas en amplios consensos nacionales y compromisos financieros”⁴⁰.

En ese sentido, las estrategias para enfrentar la crisis del Estado son: legislación, saber experto y participación. En educación, la legislación se ha traducido en la aprobación de nuevas leyes generales de educación, que se ha manifestado en nuevos pactos por la educación y en el establecimiento de acuerdos nacionales y políticas de Estado, “no sujetas a los vaivenes de los cambios de gobierno”⁴¹, es decir, volver la educación un asunto estatal y no de gobierno.

Para caracterizar las reformas educativas latinoamericanas es preciso distinguir diversos factores que intervienen en su definición y en su puesta en marcha. En primer lugar está la justificación de la reforma, que alude a las exigencias, desafíos y demandas que desde el exterior impondrán a la educación cambios radicales en el nuevo papel del conocimiento y las transformaciones sociales como medio para lograr la competitividad económica. En consecuencia con esta lógica, “una fuerza laboral con alto nivel de educación es vista como un aspecto que confiere una ventaja competitiva en esta competencia económica”⁴².

El segundo factor está constituido por las fuerzas políticas y por las definiciones estratégicas formuladas por agencias multilaterales de desarrollo, que dan a la educación un nuevo carácter al considerarla un tipo especial de necesidad humana. Este segundo factor se refiere a la influencia que en los diferentes países del área han tenido las políticas y las propuestas educativas formuladas por el Banco Mundial, la UNESCO y la CEPAL, fundamentalmente después del Congreso de Jomtien. Por ejemplo, la propuesta elaborada por la CEPAL exigía unos desplazamientos conceptuales que obligaban a: integrar la educación, capacitación e investigación con el sistema productivo; replantear el rol del Estado; aumentar del financiamiento y movilidad de los recursos; generar políticas que incentiven el crecimiento de la oferta educativa; dar prioridad a la calidad; promover la profesionalización docente; utilizar la ciencia y la tecnología como factor de competitividad.

Interviene también, como último factor, la promulgación de nuevas leyes de educación con una expresa intención refundacional, en su mayoría regidas por parámetros similares y con el acento puesto en tres acciones prioritarias: calidad y equidad, descentralización educativa y profesionalización del maestro. Si bien los procesos de reforma no son idénticos en todos los casos ni han seguido procesos uniformes, sus opciones no se apartan de lo que se ha denominado ‘pensamiento único’, que intenta resolver los mismos asuntos, definidos desde idénticos puntos de mira.

³⁹ Popkewitz, T. y Pereyra, M. (1994). Modelos de poder y regulación social en pedagogía: crítica comparada de las reformas contemporáneas de la formación del profesorado. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor, p. 50.

⁴⁰ Idem.

⁴¹ Gajardo, Op. cit. p. 4.

⁴² Corrales, J. (1999). Aspectos políticos en la implementación de las reformas educativas. Santiago de Chile: PREAL. p. 3.

Los tres factores que hemos mencionado: desafíos exógenos, definiciones políticas y regulación normativa, nos advierten sobre la naturaleza de las reformas y dejan ver que éstas no son simples cambios parciales de los sistemas educativos nacionales. Es a ello a lo que Popkewitz se refiere cuando habla de “ecología de la reforma”⁴³, y es allí donde está la base para la introducción de cambios sustantivos en la escolarización. Hay que resaltar que entre los vectores de la reforma existe una articulación que hace que se conjuguen unos en otros. Esta cualidad le da consistencia a las reformas, al punto de ser una condición para otras y viceversa.

Uno de los asuntos más importantes del nuevo discurso es el énfasis puesto en la gestión y la conducción del sistema, a partir del cual se introducen nuevos modos de regulación del ámbito escolar. En este contexto se torna imperativo cambiar los contenidos de la educación y para ello es preciso cambiar la pedagogía y redefinir la profesión y la responsabilidad docente. Escuchemos lo que dicen los expertos: “Pedir más educación no es pedir más de lo mismo; la educación que se requiere en este momento histórico es distinta a la educación tradicional, la que nació en otro momento y para otros desafíos”⁴⁴.

Así las cosas, la reforma educativa supone un conjunto de condiciones que deben darse en la práctica social de los países que la lleven a cabo:

1. La voluntad política es la primera condición de éxito para una reforma que, como en este caso, se pretende significativa.
2. Eso supone como condición indispensable ‘el consenso nacional y el apoyo de los usuarios’. En esta retórica se ha centrado buena parte del proceso reformista en la región.
3. El otro elemento está formado por los actores del sistema, en especial los maestros, a los cuales se les ha convocado a condición de que restrinjan sus demandas.
4. El ‘éxito’ de la reforma exige constancia, ya que el fruto de las decisiones de hoy se cosecha mañana y pasado mañana”⁴⁵. En el caso de América Latina estas condiciones se han ido incorporando progresivamente.

Los vectores de la reforma

Los ejes sobre los cuales se vienen estructurando las reformas de los sistemas educativos en América Latina responden a cuatro exigencias: por un lado, la implantación de un proceso de descentralización administrativa y educativa apoyado y motivado por el Estado, en segundo lugar, la necesidad de articular calidad, competitividad y ciudadanía, lo que exige desarrollar en los individuos habilidades que los faculten para responder de manera efectiva a los códigos de la modernidad, con el imperativo de incrementar la productividad de las economías y la competitividad de las naciones; en tercer lugar; está la exigencia de evaluación de la calidad como el complemento necesario para constatar el cumplimiento de los estándares de calidad; y, por último, la profesionalización docente, cuyo propósito es estructurar la formación profesional bajo los parámetros de la acreditación y la certificación de los programas y de una revisión a fondo de los estatutos docentes. Esta política se orienta a la creación de nuevas tecnologías de control que acaban con la autonomía del maestro.

Un aspecto fundamental de la reforma en América Latina durante la última década ha consistido en cambiar las reglas, procedimientos y categorías en la formación y certificación. En este sentido uno de los aspectos a los cuales los especialistas internacionales dedican más atención es la formación inicial y continuada de los docentes. Las medidas propuestas insisten

⁴³ Popkewitz (1997), Op. cit., p. 14.

⁴⁴ García-Huidobro, Juan Eduardo. (1998). Las reformas latinoamericanas en la educación del siglo XXI. Ciudad de Panamá: SECAB, fotocopia. p. 1.

⁴⁵ PNUD-Gómez Buendía, Hernando (Director) – Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo PNUD. (1998). Educación: la agenda del siglo XXI. Hacia un desarrollo humano. Bogotá, PNUD-TM Editores. p. 156.

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), arrastrando 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”⁴⁶ al mismo tiempo que se va perdiendo el sentido de la reflexión sobre la experiencia y el saber.

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.

El último vector de las reformas, la profesionalización docente, recurre a ese malestar docente, para paliar las consecuencias que redundan del problema de la calidad y la eficacia de la educación. Desde ese malestar generalizado se justifica los embates de la reforma educativa. Es ahí donde cobra fuerza el discurso de la profesionalización de los docentes. La profesionalización se presenta como una estrategia para mejorar la calidad de la enseñanza y la educación, como una táctica para racionalizar y normalizar la formación del profesorado.

Huelga decir, que los vectores de la Reforma no son islas dentro del panorama de la crisis, sino por el contrario están a tal punto articulados que hablar de uno implica tocar de cierta modo a los otros, es decir, unos son condición de posibilidad de los otros. La profesionalización docente ya ha sido anteriormente cuestionada, sólo nos interesa en este apartado acentuar lo que conlleva pensarla a esta como vector de la reforma. Pero no sólo la profesionalización es condicionadora de reformas, sino que las resistencias, ese estar luchando contra el enemigo, cuando es más este una abstracción, dota a las reformas de una legitimidad insospechada. Hay como decíamos que mirar las multiplicidad de este fenómeno para no reducir la problemática a una cuestión dialéctica.

En este proceso de transformación educativa, las instituciones y los programas de formación de docentes sufrieron cambios diversos. En muchos casos, “las escuelas normales perderían su vigencia frente a las facultades universitarias de educación, los institutos pedagógicos se transformarían en universidades completas y aparecerán institutos, centros y carreras cortas. Todo ello replanteando a la educación universitaria y la educación superior como el corazón de la carrera docente”.⁴⁷ Estas circunstancias hicieron que, “como en el resto de las profesiones académicas, también las carreras de educación entraran en el juego de la competencia y el prestigio intra y extraacadémico”⁴⁸.

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; 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 maestros⁴⁹. La profesionalización descansa en la idea, arraigada en ciertas corrientes de la investigación educativa, de reclamar para los maestros mayores competencias profesionales.

La profesionalización, como categoría desde la cual se quiere repensar al maestro, nos revela los intentos por reconducir su formación, sus competencias profesionales y su desempeño. El concepto de profesionalización se refiere básicamente al proceso mediante el cual el maestro es incorporado a la política del ‘conocimiento especializado’ y del desarrollo tecnológico en general. Para decirlo en términos de los especialistas:

⁴⁶ Novoa, A. (1999), Op. cit., p. 104.

⁴⁷ Casanova, Ramón (1998). Papel de la investigación en la formación de postgrado. En: OEI (1998) Una educación con calidad y equidad. Madrid: OEI. p. 399.

⁴⁸ Ibid. p. 400.

⁴⁹ Ibid., p. 16.

“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”⁵⁰.

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”⁵¹.

La profesionalización es la exigencia a la vez de la especialización del profesorado como de su control más estilizado. Al principio nuevas libertades, luego tantas regulaciones que ciñen al maestro de forma positiva. Este especialismo primero impuesto y luego demandado por los maestros, ataca supuestamente la baja calidad de la educación, denota mayores competencias sociales y lo coloca de una u otra forma lo que denominan el problema de los maestros al campo de la didáctica. Existe una ingente provisión de investigaciones que dan cuenta de estos problemas de los maestros y también donde es diagnosticado su malestar.

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*⁵². 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.”⁵³

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 sino una tecnología *del* poder:

“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.”⁵⁴

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. 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.

⁵⁰ Rodríguez Breitman, M. (1998). El impacto de los organismos internacionales en la escolarización: el campo de las políticas para la educación primaria en Brasil. *En*: Revista de Estudios del Currículum, Vol. 1, N° 3. p. 19.

⁵¹ *Ibid.*, p. 72.

⁵² Carboy, Martín y Moura Castro, Claudio de. ¿Qué rumbo debe tomar el mejoramiento de la educación en América Latina? . *En*: La reforma Educativa en América Latina. Washington D.C.: BID, 1997. p. 23.

⁵³ Rodríguez B. (1998), *Op. cit.*, p. 22.

⁵⁴ Popkewitz, Thomas y Pereyra, Miguel (1994). Modelos de poder y regulación social en pedagogía: crítica comparada de las reformas contemporáneas de la formación del profesorado. Barcelona: Ediciones Pomares–Corredor. p. 50.

Las primeras orientaciones para la profesionalización de la docencia provienen de las propuestas y definiciones de los organismos internacionales como la CEPAL/UNESCO que en el trabajo "Educación y conocimiento: ejes de la transformación productiva con equidad" propone, en materia de políticas de formación y trabajo docente, los siguientes lineamientos: a) apoyar la profesionalización y protagonismo de los maestros; b) evaluar el rendimiento de los maestros; y c) priorizar la capacitación en servicio sobre la formación inicial.

Por ejemplo 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, por tanto, 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 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"⁵⁵. Un modelo educativo que, según Rosa M. Torres, "tiene dos grandes ausentes: los maestros y la pedagogía"⁵⁶. Además, las reformas a los sistemas educativos se ven limitadas por la necesidad de reducir el gasto social por parte del Estado, lo que convierte a la educación en "una carga fiscal, y a la reforma en el instrumento para aligerar dicha carga"⁵⁷.

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'.

"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"⁵⁸.

Las medidas propuestas insisten en los sistemas de acreditación y en las lógicas de la evaluación, arrastrando una concepción escolarizada de los maestros. Lo que se intenta es consolidar un mercado de la formación al mismo tiempo que se va perdiendo el sentido de la reflexión de la experiencia y del saber docente. Bajo la rúbrica y la retórica de la calidad de la enseñanza, inició el proceso de certificación y acreditación de los programas de formación, a través de 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.

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

⁵⁵ Banco Mundial (1996), Prioridades y estrategias para la educación: examen del Banco Mundial. Washington. (versión en español).

⁵⁶ Torres, Rosa María (1993). ¿Qué y cómo es necesario aprender? Necesidades básicas de aprendizaje y contenidos curriculares. En: UNESCO – IDRC. Necesidades básicas de aprendizaje. Estrategias de acción. Santiago de Chile: UNESCO, 1993. p. 82.

⁵⁷ Díaz Barriga e Inclán. Op. Cit. p. 37

⁵⁸ Popkewitz y Pereyra (1994), Op. cit., p. 16.

a técnicas didácticas y a reglas de acción. Esto reafirma la consideración de la pedagogía simplemente como un saber operativo e instrumental.

Finalmente, es necesario precisar que este proceso de profesionalización docente se inscribe en el giro radical de la estrategia educativa mediante la cual se pasa de una escuela expansiva a una competitiva a través del aprendizaje, apoyándose en cuatro vértices que dibujan el cuadro de las nuevas condiciones: el estrepitoso desprestigio a que es sometida la escuela, la crisis de los paradigmas de la investigación educativa, la irrupción de los llamados nuevos desafíos y la introducción del discurso del modelo de desarrollo humano.

Políticas hacia la profesionalización docente

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. Casi todo lo que se refiere a desempeño profesional, incentivos, formación docente en ejercicio y formación inicial, como también las instituciones universitarias o terciadas, 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 recientes⁵⁹.

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. 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, arrastrando una concepción escolarizada de los maestros para consolidar «un mercado de la formación»²².

Este paso de la certificación a la titulación posibilita un mayor control sobre el maestro, así como el requisito de adaptarse a la forma y al contenido de los textos de enseñanza 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 escala 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.

III LAS NUEVAS CONFIGURACIONES Y DISPOSICIONES: ¿INSINUAN O CLAUSURAN?

Asuntos como el cambio acelerado, la entrada de nuevos agentes socializadores, las contradicciones económicas y tensiones políticas en los países, el avance vertiginoso del conocimiento, la precariedad de las instituciones, el ocaso de los Estados-Nación, el agotamiento físico y mental, la proletarianización docente, la falta de recursos y de infraestructura y la violencia escolar entre otros, son múltiples indicios que se han popularizado de modos diversos y que según los expertos configuran el ciclo degenerativo de la eficiencia docente.

Las tensiones en las que los maestros se hallan, las describimos brevemente en estos tres vectores: 1. el papel y las mutaciones del conocimiento en las sociedades actuales por influjo de nuevas mediaciones que colisionan y replantean el mapa. 2. La crisis de las instituciones de encierro y en las cuales la escuela como modelo fundacional entra en cuestión. 3. La infancia ya no es la misma que fue objetivada por una serie de prácticas delicadamente multiformes en el siglo XVIII, sino que pasa por conversiones que hacen que tanto la escuela, el saber y la pedagogía se sometan a un severo inventario.

Brevemente, mostraremos ciertas transiciones que exigen ser pensadas. Los maestros no han de omitir esta reflexión.

Ante la crisis de la representación en muchos ámbitos de la existencia, la pedagogía, la escuela, la infancia y el maestro hacen aparecer su precariedad constitutiva, su contingencia, fragilidad y falsedad monumental con que han sido envueltos durante mucho tiempo.

Des-esencializar la infancia y la pedagogía de cara a los desafíos contemporáneos que hoy nos agitan, pasa por mostrar cuáles fueron los vectores que colisionaron en un momento

⁵⁹ Popkewitz y Pereyra (1994b), *op. cit.*, p. 16.

histórico determinado. Este es el mérito de la genealogía para abordar los acontecimientos históricos, ya que importa más la sismica a lo que consideramos claro y distinto, que la oportunidad de conocer la verdad del pasado.

En este pasaje se mencionan, en lo que a nuestro caso concierne, los desplazamientos entre la sociedad disciplinaria a la sociedad de control, abordando los presupuestos implícitos que este tránsito exige tanto para las condiciones contemporáneas del maestro como para el enclave de sus disposiciones y apuestas. Aquí, en este último momento, merece la pena liberar la noción de cuidado de sí, de todo triunfalismo heroico y de todo repliegue a una interioridad, hacer aparecer el cultivo de las fuerzas que aún le quedan a los maestros como necesidad esa sí de primer orden, mirar sus disponibilidades para pensar y vivir de otros modos y las afirmaciones que son dables pensar en un momento de alta tensión como el que estamos viviendo. La cuestión orientadora de lo que aquí se quiere expresar alude a las nuevas configuraciones y las mutaciones en las que el maestro más que superarlas, necesariamente ha de instalar nuevas preguntas, dejar cierta ingenuidad con que el futuro, los retos y el cambio le allegan permanentemente.

¿Y dónde está la escuela?

Podríamos para empezar, traer a colación una cita del pensador nómada Gilles Deleuze, que para las insinuaciones y claves contemporáneas que aquí hemos venido instalando, puede parecer bastante aleccionador. Esta dice así. “Estamos en una crisis generalizada de todos los lugares de encierro: prisión, hospital, fábrica, escuela, familia. La familia es un “interior” en crisis como todos los interiores, escolares, profesionales, etc. Los ministros competentes no han dejado de anunciar reformas supuestamente necesarias. Reformar la escuela, reformar la industria, el hospital, el ejercicio, la prisión: pero todos saben que estas instituciones están terminadas, a más o menos corto plazo. Solo se trata de administrar su agonía y de ocupar a la gente hasta la instalación de las nuevas fuerzas que están golpeando la puerta. Son las sociedades de control que están reemplazando a las sociedades disciplinarias”.⁶⁰

De la cita de Deleuze se pueden derivar dos lecturas: en primer lugar que la emergencia de las reformas en general y de la reforma educativa en particular son correlativas a situaciones de crisis: crisis del modelo económico; crisis de la sociedad, crisis de los sistemas de escolarización. En segundo lugar que las reformas alientan la recomposición.

Al interior de la política es usual encontrar dos formas de explicar la problemática relacionada con el desarrollo y la educación, y consecuentemente, la valoración sobre el carácter y alcance de las reformas educativas implementadas. La primera acentúa la mirada en la educación como eje causal del atraso y como un obstáculo para la modernización. La segunda centra su atención en una mirada crítica al modelo de desarrollo vigente del cual depende la educación. Según sea la opción explicativa o la recurrencia a múltiples estudios generados desde los mismos organismos de cooperación, quedan en evidencia las limitaciones, contradicciones e inadecuaciones estructurales del desarrollo de los países de la región y de una manera particular, la escasa irradiación social del crecimiento económico, todo ello bajo el común denominador de la crisis, hasta el punto de hacerlo una condición casi permanente y recurrente a la hora de justificar toda reforma.

“Lo que importa es que estamos al principio de algo. En el régimen de las escuelas: las formas de evaluación continua, y la acción de la formación permanente sobre la escuela, el abandono concomitante de toda investigación en la Universidad, la introducción de la empresa en todos los niveles de escolaridad.

En el régimen de los hospitales: la nueva medicina sin médico ni enfermo que diferencia a los enfermos potenciales y las personas de riesgo, que no muestra, como se suele decir, un progreso hacia la individualización, sino que sustituye el cuerpo individual o numérico por la cifra de una materia dividida que debe ser controlada. En el régimen de la empresa: los nuevos tratamientos del dinero, los productos y los hombres, que ya no pasan por la vieja forma-

⁶⁰ Gilles Deleuze: “Posdata sobre las sociedades de control”, en Christian Ferrer (Comp.) El lenguaje literario, Tº 2, Ed. Nordan, Montevideo, 1991

fábrica. Son ejemplos bastante ligeros, pero que permitirían comprender mejor lo que se entiende por crisis de las instituciones, es decir la instalación progresiva y dispersa de un nuevo régimen de dominación. Una de las preguntas más importantes concierne a la ineptitud de los sindicatos: vinculados durante toda su historia a la lucha contra las disciplinas o en los lugares de encierro (¿podrán adaptarse o dejarán su lugar a nuevas formas de resistencia contra las sociedades de control?). ¿Podemos desde ya captar los esbozos de esas formas futuras, capaces de atacar las maravillas del marketing? Muchos jóvenes reclaman extrañamente ser motivados, piden más cursos, más formación permanente: a ellos corresponde descubrir para qué se los usa, como sus mayores descubrieron no sin esfuerzo la finalidad de las disciplinas. Los anillos de una serpiente son aún más complicados que los agujeros de una topera”

Romper la escuela no es destituir la relación con la enseñanza, es superar su comprensión estrecha, su topología limitada a un espacio y un tiempo lineal. Se propone más bien establecer una nueva métrica, a partir de la cual sea posible establecer nuevas relaciones con el saber para enfrentar preguntas que hoy nos plantea la actualidad. En síntesis es volverse contemporáneo, es asumir una actitud ética de enfrentar lo infundado de nuestro estar en el mundo.

¿Una sociedad de la información en donde no hay nada que narrar?

En la actualidad, la incidencia de las transformaciones tecnológicas sobre el saber y los conocimientos parecen ser considerables, afectándoles su naturaleza y sus funciones. Las funciones investigativas y de enseñanza se empiezan a transformar. Por ello la educación cumplirá un papel decisivo en la producción, reproducción y acumulación de conocimiento, pues ya no se trata de transmisión de contenidos, ni de llenar de información, o proponer operaciones de adquisición de conocimiento.

Algunos pasajes que denotan esta transición, alude a los modos de circulación, apropiación y transformación de la información y el conocimiento en las sociedad actual, que llevan a replantear cuestiones tanto de forma como de fondo a los maestros en su enseñanza. Pero aclaramos que la enseñanza no es que deba ser cambiada por los tan repetidos ambientes de aprendizaje, sino que la enseñanza, en este nuevo clima, amerita ser pensado en otras claves, y sobre todo, dadas las grandes avenidas de la información, como incitación al pensamiento.

El exceso de información no hace a una sociedad más transparente, como lo enuncia G. Vattimo, sino que puede hacer emerger una polifonía, una suerte de caos, donde el monopolio y la propiedad no son lo más importante, sino que se instala la cuestión de lo común, de la comunidad, del poder actuar con los otros, de modos afectivos, colaborativos e inmateriales.

El conocimiento, no puede seguir siendo uso exclusivo de los expertos, ni menos de los que generan las directrices de cómo debe ser el maestro. Si algo connota repensar, son los usos del ser conjunto, ligado a posibilidades de apuestas colaborativas. No podemos ser tan pesimistas frente a estas mutaciones del paisaje contemporáneo, no podemos ni temer, ni esperar; lo que se traza como destino, son los modos de gestación del ser común, crear nuevos mapas, nuevas herramientas para vivir el presente y lo que viene.

Comunicación, redes, contenidos emergentes, trabajo colectivo, cultura libre, comunidades creativas, son quizá modos de ser en las sociedades que resultan, dependiendo de los usos que se hagan, factores que pueden desencadenar acontecimientos políticos y culturales, otrora imposibles, y que hoy están a nuestro alcance.

No podemos temer a la irrupción de contenidos, a la liberación de algunas de las restricciones legales del conocimiento, de lo inmaterial, a las nuevas condiciones del saber en nuestras sociedades. Quizás sea propio de un pensamiento trágico y jovial, avanzar dotando de fuerza las nuevas disposiciones, un nuevo ethos que en tiempos de fluidez, entrañe la composición.

Si sólo nos centramos en los aspectos negativos de la actual situación en la que vivimos, nos inmunizamos ante oportunidades de hacer de los nuevos paisajes contemporáneos nuevas

formas de coexistencia, y de las ocasiones de explorar su potencia creativa. Hay que hacer una lectura cuidadosa de las tecnologías, que no lleve tan sólo a oponerse frente a los rasgos contemporáneos de ser en conjunto, que queramos o no vienen pasando. De lo que se trata es de los usos, de cierto pragmatismo posmediático que procura más por lo que podemos hacer con los utensilios que están a nuestro alcance.

A propósito de algo: ¿quiénes son los niños hoy?

La infancia no ha sido una invariante en la historia, es una construcción histórica y cultural, que emerge a través de múltiples objetivaciones las cuales han hecho de la niñez un objeto, un cuerpo infantil menesteroso, falto de razón y de instrucción que precisa ser intervenido y dirigido ordenadamente en la sutil alianza que hace el discurso pedagógico, como productor de prescripciones, con la escuela como espacialidad que recorta, excluye y encierra el afuera.

Objetivar, implica volver tanto objeto de estudio como objeto de la mirada especializada de las disciplinas que paralelamente emergen en este momento histórico. Vale mencionar que, las disciplinas guardan una relación intrínseca con el disciplinamiento, con el correcto encauzamiento de los cuerpos. Objetivar el niño es generar una serie de regularidades positivas que se manifiestan poniendo un ejemplo, para la constitución de un adulto civilizado. El infante, es a partir de esto, objeto de intervenciones que son irreductibles a la familia, al padre, a la iglesia y más bien lo disponen en un espacio que va ser regulado para los fines que engendra la forma-escuela. Podríamos considerar la infancia como un producto notable de la modernidad occidental, que hace de aquel un cuerpo frágil en donde recaen múltiples prácticas que pormenorizadamente lo individualizan y paradójicamente lo totalizan en el espacio escolar.

Así como en un momento histórico determinado la categoría de ciencia fue impulsada por diversos discursos como imperativo para el desarrollo de las naciones, la infancia se ha constituido en un baluarte, que hemos llamado producto notable de occidente, para fundar un régimen prescriptivo de fórmulas para esa tierna edad tan importante en la configuración de las escuelas. Aparece así, la necesidad de conservar, de proteger y resguardar a los niños, cuestión insólita y que Narodowski se encarga de evidenciar su carácter contingente. Al nombrar y nominar a la infancia en vínculo con lo que carece, se produce también un efecto de visibilidad a partir de un abanico de discursos que hacen que el "sentimiento de la infancia" pase a adquirir una envergadura excepcional.

La pedagogía como campo de saber irá a "elaborar una analítica de la infancia en situación escolar" haciendo de la infancia su condición de posibilidad y la escuela como institución que la define, moldea y la normatiza. Hasta aquí algunos pasajes de la infancia moderna.

El modo de representar a la infancia y las maneras en que ella ocupaba determinados espacios en las instituciones y en los proyectos a futuro de la sociedad ha cambiado en el paso de la sociedad disciplinaria a la sociedad del control. El influjo de la tecnología, la corrosión de las familias, la inmanencia y la destinación efervescente de los infantes, el consumo, la tecnologías de la comunicación, hacen que se tengan que replantear una serie de capitulaciones sobre la infancia.

El agotamiento de las instituciones que forjaron la infancia moderna, hace que se torne imperioso pensar a esta altura, reconociendo los pasajes históricos, políticos y culturales, que muestran que la subjetivación de la infancia modula, entra en geometrías variables y no sólo es delimitada por las instituciones tradicionales que la acogían.

La infancia hoy está cambiando, se están generando en ella nuevas relaciones con el mundo, otras formas de pensar que exige, al percibir un declive de las instituciones, de la autoridad y de las prácticas de disciplinamiento, nuevas configuraciones. Al entrar en un nuevo escenario, la infancia no deja de estar rodeada de una serie de tensiones que la hacen menos capturable, o quizá más difícil de relacionar con los valores modernos. Negarnos a concebir estos desplazamientos, implica naturalizar la infancia como si siempre hubiese existido o incluso podríamos seguir hablando de infancia.

Ahora los niños expresan la caducidad de los modelos, la infatuada tendencia a ser civilizados, no les convoca tanto el material disciplinar con que se los convoca en las aulas. Algo huele mal, pero al no tener el adulto aguzado el sentido del olfato, pasamos a dar vida a algunas tradiciones que ya no le dicen nada de su experiencia singular. Es cierta la nostalgia en la que se sienten expuestos los maestros, al ver que las relaciones de hoy, ya no son como las de antes. Cada vez la incapacidad de interactuar se hace manifiesta en el sesgo tradicional con que asumimos las prácticas pedagógicas. Los maestros, exigen más a la didáctica, a todas aquellas que inquietan por el cómo, más que a pensar en tiempos de fluidez, a renunciar a algunas categorías de análisis que ya no dan cuenta de lo que (nos) pasa.

También se acusa una serie de reclamos por las formas como asumen los infantes el espacio escolar, donde ha entrado la lógica de los subsidios, a la par de ser únicamente un espacio donde tiene lugar la amistad y la socialización a partir de las vivencias que tienen los niños. Si ya no es tan digerible las disciplinas, si se sienten tan desarticuladas de las inclinaciones vitales de los infantes, entonces qué hacer. Otra preocupación de los maestros es que ya no se les presta el cuidado de antes, han cedido autoridad, ya no pueden utilizar las mismas herramientas para interactuar con ellos, asunto que los lleva en cada momento a replantear el sentido de la formación.

Otra tensión es de los lenguajes que son más próximos a los infantes, los mediáticos e interactivos, el corporal, gestual, oral, icónico y no sólo la linealidad con que es asumida la enseñanza por el profesor. Si hemos pasado hace un tiempo por un giro epistemológico, creo yo que ahora la lectura de símbolos, la visualidad es algo que es irreductible a las formas tradicionales de enseñanza.

Igualmente nos preguntamos cómo impactan las nuevas tecnologías e internet en la construcción de la subjetividad del niño, qué potencias podemos percibir en este encuentro con escenarios multimediales.

El problema, sin reducirlo, está en los nuevos modos de comunicación, en los escenarios, en las nuevas concepciones del espacio y del tiempo, en la apropiación, en el lenguaje numérico, en la sociedad de control y es donde la infancia crece en estos espacios que en comparación con los que utiliza la escuela, adolecen de la interactividad que aquellos generan.

Pero reiteramos que la cuestión no se resuelve con ingentes didácticas, sino con la articulación entre arte y pensamiento, entre resistencia y creación.

Muy lejos estamos de idealizar estas nuevas mediaciones y muchos más lejos de convertirla en solución a los problemas educativos. Sólo insinuamos unas variaciones en las lógicas para suscitar el debate sobre temas tan espinosos como los de infancia.

Para terminar, algunas preguntas que abran la polémica: a qué juegan los niños, cómo perciben el tiempo en la escuela, como se están subjetivando, cuáles son sus relaciones con el consumo y los juegos, cómo pensar el estatuto del infante a la luz de otros regímenes discursivos que apelen más a las relaciones con el espacio y el tiempo, con la interacción con los nuevos medios, que con las carencias, ausencias, asuntos inverosímiles del pasado del niño objetivado.

“Si una noche de invierno, un viajero”

Para viajar se necesita cierta disposición en el cuerpo, una liviandad que nos permita hacer travesía sin sentirnos tan exhaustos en poco tiempo. ¿Qué relaciones existen entre el movimiento, el pensamiento y la creación? ¿Con quiénes viajamos, con qué equipaje contamos? ¿Hace cuanto fue nuestro último viaje, es decir, nuestra experiencia que podemos hoy compartir y narrar hoy con alegría?

Hacer un llamado a los trayectos de los maestros, a sus itinerarios después de las tensiones de este texto, supone otra serie de riesgos y oportunidades. La crisis tan mencionada en lo anterior, hoy aparece como *kairós*, como chance, sin nostalgia pero asumida con mucha

cautela y entusiasmo. La tragedia revela unos instantes de afirmación que valen la pena asumirlos, sino queremos erradicar la compasión que nos hace cada vez más homogéneos y más sedentarios.

El llamado también es a una suerte de nomadismo, de pensamiento viajero y sísmico, que cultiva sus potencias, para poder cuidar a lo otro, a la ciudad y a la vida.

Si han de ser otros los viajes, es necesario también ser otro el maestro, dejar tanto respeto, cordura, buena educación, tanta aflicción que los expropia de sus fuerzas, dejar de ser el modelo del maestro y hacer sonar esa palabra a través de unas experiencias inauditas e insólitas. Decir no a la alfabetización, a la capacitación, supone romper con las alianzas perversas, afirmarse en su singularidad, exponerse, dejar de endilgar los problemas a otros, censurar cualquier acto de homogenización y de formateo de la vida, es decir aprender a bailar, a acortar caminos, a vivir la aventura de su existencia trágica con la intensidad que este gesto amerita.

Los pasajes anteriormente expuestos, indican encrucijadas que sólo se resuelven con cierto coraje, ritmo y expresividad que nos aleje de las tentaciones del cambio social, de las utopías de las reformas sustantivas que encubren la fuerza del maestro y al tiempo los hacen participar sin ninguna elección vital que merezca la pena. Hemos de suspendernos ante las retóricas de la profesionalización, ejerciendo otras intensidades de subjetivación del ser maestro más cerca de sus afecciones, a lo que le fuerza pensar y menos a esos tópicos que ocluyen la respiración y el baile. Sabemos que no es tan fácil pasar de la inmunización a una resuelta exposición compartida, pero quizá también hay que mencionar que tal vez no lo hemos intentado.

En la gran preocupación de los maestros instituidos, ronda de cierta manera una culpa neoliberal, que frente a la cuestión de quiénes son los maestros, casi siempre vela siempre la pregunta por los otros, el aprendizaje, la calidad de la educación, la patria, la ciudad, asunto que redundará la mayoría de las veces en deponer las exigencias hacia él mismo, el compromiso con su ser singular, ya que considera que el cuidado de sí mismo, sus ocupaciones y la vitalidad que el puede encarnar, son atribuidas como inmorales. Un maestro casi siempre considera que no puede estar en el centro de la pregunta, ni menos que la pregunta lo habite, ya que no le es dable esa condición inexorablemente indeterminada. Una enseñanza de los griegos, que parece que no hemos aprendido, se refiere a que sólo el hombre que cuida de sí mismo puede ocuparse de los otros y de la ciudad.

Si nos pensamos como sujetos sin fuerza renunciando a nuestras potencias, lo que se agudiza es un aplazamiento que supone un olvido y desprecio de sí mismo. Aplazamiento de diversas ídoles, de su existencia, de su devenir revolucionante, de sus potencias constituyentes, para que en el rol de representado, sean otros los que le adjudiquen una identidad que es a la vez ficticia y resueltamente disminuida. Bajo el amparo de esta identidad, el maestro no hace más que resguardarse, imponerse una condición que adormece las potencias de lo que puede un cuerpo. El maestro en su osadía siempre ha de estar a la altura de lo imposible, porque si quiere ocuparse de sí mismo más valen los intentos, que cualquier suerte de totalización en una obra, un proyecto, un ideal, es decir, un nuevo aplazamiento.

En el viaje el maestro se hace cómplice de su singularidad, de los trayectos, de las fuerzas que se agitan en un movimiento de pasión. Pasión que a su vez los dispone en una nueva relación con su existencia y con los territorios comunes de la enseñanza. Huelga preguntar, a qué tenemos que renunciar para que el viaje sea posible, qué debemos olvidar para no cargar con una infundada necesidad de transformación macropolítica. Si con esta, sólo allegan los fracasos, la eufemística de la capacitación, hemos también de torcerle el pescuezo a esos modos del lenguaje que como decíamos anteriormente, prescriben actitudes y modos de habitar bastante precarios para el orgullo del maestro. Si nos toca dejar de sistematizar, de reflexionar sobre las prácticas, de hablar de los recursos humanos, de las didácticas, de las capacitaciones, de los aprendizajes significativos, en busca de intensidad, decisión y de un pensamiento más alegre y trasgresor, lo hemos de hacer ya que con una buena conciencia de estos valores no hemos hecho más que repetir lo mismo, catapultar reformas, insinuar malentendidos. Si es necesario, inauguraremos otros registros de la expresión que nos comprometan más intensamente con la vida, otras estéticas de la existencia, otros modos de pensar que no sean tan fácilmente capturables por los embates del poder. Si al poder

hegemónico le es intolerable la dispersión, los fluidos, pues vayamos fluyendo, encontrando líneas que al entrecruzarse con otras puedan componer nuevos planos en el medio, por las fronteras.

Sobre estos presupuestos, la función del maestro se modificará de manera sustancial en orden a la enseñanza y en su relación con la vida pública. Pues ya no se trata de transmitir sino básicamente re-crear la cultura. Sólo allí se hace contemporáneo y asume las tareas del presente, pensando la enseñanza más allá de la escolarización.

Para las lecciones del siglo que quizá todavía no las hemos aprendido, el viaje hace un llamado a resistirnos entregándonos a la fragilidad de la vida, creando los modos para estar adentro y al mismo tiempo afuera, un pensamiento pedagógico que irrumpe donde menos se lo espera.

Para terminar, el viaje, haciéndonos salir de sí mismos, nos arroja a las cuencas vitales donde todo es más cuando es compartido.

Muchas Gracias.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Banco Mundial. Prioridades y estrategias para la educación: examen del Banco Mundial. Washington: Banco Mundial, 1996 (versión en español)

Braslasvky, Cecilia. Transformaciones en curso en el sistema educativo argentino. En: PURYEAR, Jeffrey y BRUNNER, José Joaquín. Educación, equidad y competitividad económica en Las Américas. Washington: OEA, 1995. v. 2. 1995

Braslavsky Cecilia. Bases, orientaciones y criterios para el diseño de programas de formación de profesores. En: Revista Iberoamericana de Educación. N° 19. Madrid: OEI, 1999

Carnoy, M. y Moura Castro, C. ¿Qué rumbo debe tomar el mejoramiento de la educación en América Latina? En: La reforma Educativa en América Latina. Washington: BID, 1997.

Colombia. Ley General de Educación: alcances y perspectivas. Santafé de Bogotá: Fundación Social Tercer Milenio, 1994.

Díaz Barriga, A. e Inclán Espinoza, C. El docente en las reformas educativas: sujeto o ejecutor de proyectos ajenos. En Revista Iberoamericana de Educación. No. 25 Enero-Abril 2001. Madrid: OEI

Esteve, José. El malestar docente. Barcelona: Paidós, 1994

Ferro, María Cristina de. Análisis de una Experiencia: la Misión Pedagógica Alemana. En Revista Colombiana de Educación No. 10. Bogotá: CIUP, Segundo semestre de 1982.

Martínez Boom, Alberto (2003). De la escuela expansiva a la escuela competitiva. Madrid. Anthropos.

Martínez B., Jaime (1999), Trabajar en la escuela: profesorado y reformas en el umbral del siglo XXI. Buenos Aires: Miño y Dávila, 1999.

Nietzsche, F. Sobre el Porvenir de nuestras instituciones educativas. Tusquets. Barcelona. 2000.

Núñez Prieto, Iván. La formación continua de profesores en el centro de trabajo. En: Educación con calidad y equidad. Madrid: OEI. 1998

Popkewitz, Thomas y Pereyra, Miguel. Modelos de poder y regulación social en pedagogía: crítica comparada de las reformas contemporáneas de la formación del profesorado. Barcelona: Ediciones Pomares–Corredor, 1994

Rodríguez Breitman, M. El impacto de los organismos internacionales en la escolarización: el campo de las políticas para la educación primaria en Brasil. En: Revista de Estudios del Currículum, Vol. 1, N° 3, 1998

Schiefelbein, E.; Braslavsky, C.; Gatti, B y Farrés, P. Las características de la profesión maestro y la calidad de la educación en América Latina. En Boletín Proyecto Principal de educación en América Latina y el Caribe, No. 34. Santiago de Chile: OREALC-UNESCO, 1994

Tedesco, Juan Carlos. Alguns aspectos da privatização da educação na América Latina. En: Estudos Avançados. N° 12. Sao Paulo, 1991

Torrado, Marta. Informe Iberoamericano de Formación Continua. Madrid: OEI, 1999

Torres, Rosa María. ¿Qué y cómo es necesario aprender? Necesidades básicas de aprendizaje y contenidos curriculares. En: UNESCO – IDRC. Necesidades básicas de aprendizaje. Estrategias de acción. Santiago de Chile: UNESCO, 1993.

UNESCO. Proyecto Regional de Educación para América Latina y el caribe. Santiago: UNESCO, 2002

Virilio, P. Ciber mundo: la política de lo peor. Cátedra. Madrid. 1997