

- ³⁹ MINISTERIO DEL INTERIOR (1969) p. 55-56.
- ⁴⁰ MINISTERIO DEL INTERIOR – SECRETARÍA DE ESTADO DE CULTURA Y EDUCACIÓN – OSDE, Oficina Sectorial de Desarrollo (1969) *Anteproyecto de formación docente (1ª parte)*, Buenos Aires, p. 41.
- ⁴¹ Resolución n° 2321/70 en, MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN (1970) *Institutos op. cit.*: 21.
- ⁴² MINISTERIO DEL INTERIOR (1969) pp. 45-47, 54.
- ⁴³ MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN (1970) *La reforma educativa*, Buenos Aires, MCE, p. 78, 83.
- ⁴⁴ MCE (1970) *La reforma educativa*, p. 5.
- ⁴⁵ La Resolución N° 670/70 legisla acerca de una experiencia piloto en Ushuaia. La misma consiste en la concentración de diferentes modalidades del nivel medio como son el bachiller, el comercial y la escuela técnica en un establecimiento escolar.
- ⁴⁶ “El Ministerio posee sus oficinas distribuidas por toda la ciudad de Buenos Aires, con el consiguiente costo de altos alquileres y de horas – hombre utilizadas para la comunicación”, en MCE (1970) *La reforma educativa*, p. 214.
- ⁴⁷ MINISTERIO DEL INTERIOR (1969)p. 46.
- ⁴⁸ MINISTERIO DEL INTERIOR (1969) p. 54.
- ⁴⁹ MCE (1970) *La reforma educativa*, p. 105.
- ⁵⁰ *Ibidem*.
- ⁵¹ MINISTERIO DEL INTERIOR (1969) p. 54.
- ⁵² MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN (1970): *La reforma educativa. Documento de Base (versión preliminar)*, Bs. As., p. 232. De aquí en más nos referiremos a él como “versión preliminar”.
- ⁵³ MCE (1970) *La reforma educativa*, p. 180.
- ⁵⁴ CONSEJO NACIONAL DE DESARROLLO (1968) *Educación, recursos humanos y desarrollo económico social Situación presente y necesidades futuras*, Tomo I, Buenos Aires.
- ⁵⁵ “El período de mayor aumento del personal docente coincide con el de disminución del crecimiento del alumnado” en: Consejo Nacional de Desarrollo: *Educación, recursos...op. cit*, pp. 349-350.
- ⁵⁶ Consejo Nacional de Desarrollo: *Educación, recursos...op. cit*, p. 353.
- ⁵⁷ CONSEJO NACIONAL DE DESARROLLO (1968): 344.
- ⁵⁸ Entre 1971 y 1976 el nivel superior no universitario pasó de 51.870 alumnos a 68.243. En cambio, entre 1976 y 1983 el pasaje fue de 68.243 para el primer año y de 164.055 para 1983. Los datos pueden consultarse en: Años 1963-1972: Departamento de Estadísticas – Ministerio de Cultura y Educación: Argentina. *La educación en cifras. 1963-1972*, Tomos I y II, Bs. As., octubre de 1973; Años 1974-1977: Ministerio de Cultura y Educación – Departamento de estadística: *Estadísticas de la educación. Síntesis. 1973-1977*, Bs. As., marzo de 1975. Superior universitario y no universitario: 125, 146 y para la serie 1978 – 1983 los relevamientos anuales del Departamento de Estadística, publicación *Estadísticas de la educación. Establecimientos, alumnos y docentes. Cifras*.

Profesionalización docente al término del siglo XX: políticas y nominaciones producidas por Organismos Internacionales¹

Myriam Southwell¹

Resumen

Este artículo busca analizar cómo se han construido en años recientes (1980-2000), algunos sentidos acerca de la profesionalización docente en la agenda educativa latinoamericana. Si bien la noción de profesionalización tiene una existencia mucho anterior al período que nos detendremos a analizar aquí, nos interesa explorar cuáles son los sentidos que han ido asignándose, como consecuencia de las políticas docentes en las cuáles se insertan. Nos detendremos a analizar de qué modo algunos organismos internacionales, cuyas sugerencias de política han tenido una gran presencia en la región², han asignado ciertas significaciones particulares a la noción amplia de profesionalización docente. El corpus empírico lo constituyen los documentos referidos al sector docente preparados y difundidos por los organismos mencionados. Esta perspectiva ha sido acompañada en la investigación por la exploración de las posiciones que han construido hacia esta agenda, por una parte, algunos sindicatos docentes latinoamericanos y, por otra, la producción académica. Por motivos de espacio, no incluiremos aquí estas dos últimas perspectivas.

¹ Universidad Nacional de La Plata-CONICET; FLACSO, Sede Argentina.

Abstract

This article analyses the way in which conceptions about teaching profession has been built in Latin America during 1980-2000. Professionalization is an long-lasting notion previous than the mentioned period. My aim is to analyze new meanings that has been recently linked to it. We will explore the way in which some international agencies with influential political force³ developed particular significations for a wide notion of professionalization. For that, it had been analyzed documents coming from that mentioned international agencies. This perspective is accompanied by other research about this some topic from the point of view of trade unions or scholars. Because of extension those last two actors will no be presented.

Introducción

El concepto de profesionalización docente ha sido objeto de innumerables debates teóricos y disputas prácticas en las últimas décadas del siglo XX, sobre todo en América Latina. Este trabajo se propone analizar alguno de los modos en que se interpeló a los docentes como profesionales en el contexto latinoamericano desde el inicio de los procesos de reforma comenzados en los últimos años de la década de 1980 y fundamentalmente en la de los 90, y a partir de allí comenzar a analizar las tensiones que se producen entre las diferentes enunciaciones y significados en disputa, en el marco de las políticas docentes. Lo particular de estas políticas, en tanto procesos sociales de significación, es que intentan fijar de modos diversos al "profesional de la educación", como posición de sujeto.⁴ Una clarificación que debe efectuarse es que este artículo es una primera aproximación de los términos de la discusión dado que sólo se exploran los enunciados que los organismos internacionales emiten; esperamos integrar en futuros artículos otras posiciones en la disputa (sindicatos docentes, producción académica, los estados).

El contexto de finalización del siglo XX estuvo signado por grandes transformaciones que reflejaron la tensión entre los procesos de globalización y de fragmentación. Los procesos de globalización han instaurado una

economía de escala mundial que incrementó la polarización y marcó no solo una modificación en la forma y las funciones del Estado, sino también su deslegitimación, en tanto la crisis de los Estados de corte keynesiano de la década de 1970 devino en una crítica al Estado (Lechner, 1996). En América Latina, la irrupción de estos cambios dio lugar a un cuestionamiento de la tradicional matriz sociopolítica de referencia que había concedido al Estado Nacional un lugar central en la articulación y regulación de la sociedad. El mercado pasó a ser la instancia de articulación privilegiada generando la presencia de sociedades de mercado donde debían primar la exigencia de productividad, eficiencia y competitividad.

Las últimas reformas del siglo XX, más allá de las diferencias por países, revelaron una identidad común no sólo en los propósitos, principios y contemporaneidad de sus planteos, sino en el discurso que las posibilitó. Esta generalización se constituyó sobre un cierto consenso ideológico (Estado mínimo, focalización, competitividad, etc.) que desdibujó las fronteras de demarcación de la manera en que habían sido pensados los sistemas educativos nacionales. Existió un lenguaje común para designar las transformaciones que tuvieron lugar y sus objetivos en el ámbito de la escuela. Sin embargo, si bien es cierto que dicha identidad se constituyó sobre un determinado consenso ideológico, nos ha interesado en el marco de esta investigación, rastrear también los rasgos distintivos de los aspectos a los que se hace referencia a través de las políticas docentes.

Este planteo nos lleva en primer lugar a señalar qué entendemos por políticas docentes. Con este concepto, hacemos referencia a normas, leyes, programas, prácticas e instituciones, que pueden ser analizadas como discursos en tanto se trata de procesos sociales de significación⁵. En ese sentido, buscaremos explorar cómo estos discursos intentaron fijar de modos diversos la noción de *docente*, en tanto que posición de sujeto, que interpeló a un conjunto de agentes de los sistemas educativos, asignándoles una posición en las formaciones discursivas pero también una particular historia que los constituyó como sujetos.

Las prescripciones de políticas docentes intentaron fijar la idea del ser docente a determinados sentidos y, de esta forma, modelaron fuertemente los aspectos normativos y organizativos de formación que se propuso para el sector. Desde esta perspectiva, intentamos dar un paso más adelante

de la descripción de medidas y prescripciones, resaltando -por un lado- las características fuertemente modeladoras de las concepciones acerca del trabajo docente, y por otro, el carácter eminentemente político -por ende conflictivo y vinculado con las luchas hegemónicas- que encierran los modos de entender, nominar y prescribir esa tarea.

La noción de profesionalización docente se ubica en este horizonte discursivo como el significante mediante el cual se pretendió interpelar a los docentes en el marco de las reformas educativas. Nuestro interés, entonces, es situar a la profesionalización como un significante en disputa, que involucró a distintos sujetos (podríamos nombrarlos también como actores o agencias) disputando por unir esa noción amplia, con significaciones particulares. Se trató de una disputa hegemónica a través de sus actos discursivos en torno a esa noción. En relación con esto, con el uso de la categoría significante, hacemos referencia a ciertos términos que son objeto de una lucha ideológica muy fuerte en la sociedad y que, por ello, van a tender a ser significantes tendencialmente vacíos -nunca totalmente vacíos- por el hecho de que dada la pluralidad de conflictos que ocurren alrededor de ellos no pueden ser fijados a una única articulación discursiva. Asimismo, esa característica de vacuidad es lo que los hace pasibles de ser articulado a distintas significaciones y, por eso, un potente motivo de disputa. Aunque no lo desarrollaremos en este artículo, diremos brevemente que los sindicatos docentes que, en distintas ocasiones, habían permanecido críticos al discurso de la profesionalización, fueron encontrando los modos de formar parte de esa disputa por vincular el significante con otros contenidos.

Las reformas educativas de los '90 se estructuraron en esta tensión entre la lógica del mercado y la lógica política. Los movimientos de reforma establecieron estrategias de regulación que produjeron cambios sustanciales en diversos ámbitos de los sistemas educativos, tales como el trabajo de los profesores y el contenido de su formación, donde las estrategias de regulación supusieron la incorporación de una retórica sobre la profesionalización de la docencia (Popkewitz y Pereyra, 1994). Allí, la utilización del término 'profesional' para interpelar a los docentes da cuenta de un cierto estilo de razonamiento y modo de presentación, que lo construyeran como un sujeto portador de ciertas cualidades y disposiciones. Es preciso en este punto

destacar que, así como otros conceptos, el de profesionalización no tiene un significado fijo, sino por el contrario, es construido *discursivamente* en contextos históricos institucionales precisos (Popkewitz, 1995). En ese marco, los organismos internacionales adquirieron una notable importancia en el acompañamiento de las mencionadas reformas educativas a través del financiamiento de programas para su implementación o del asesoramiento a los países de la región. Nos ocupamos de empezar a pensar "lo profesional" en tanto superficie de inscripción de diferentes significados.

Antecedentes de la discusión acerca de lo profesional

La consideración del docente en tanto profesional y el debate relacionado a dicha nominación no surgió con las reformas educativas de finales del siglo XX. La reafirmación de este status tiene una larga e intensa historia durante el siglo XX, aunque sus inicios datan de los siglos anteriores.

Al respecto, Dominique Julia (2001) precisa que la formación profesional de los educadores implicó una reflexión acerca de los saberes y *habitus* requeridos para el trabajo como profesor. Julia destaca dos etapas en el proceso de profesionalización de la docencia. En el marco de la Reforma Protestante, la primera etapa se relaciona con los cambios producidos en las comunidades religiosas, que exigían a los fieles capacidades relacionadas con el dominio de la lectura y la escritura para proclamar personalmente el dogma. Así se delimitó un cuerpo de enseñantes dedicados a la catequesis, a quienes se reclamaba pocos saberes dado que el aprendizaje del dogma podía hacerse en forma oral. Continuando con un control de la educación en manos de la Iglesia, en el siglo XVII Jean Baptista de La Salle consideró que el *habitus* cristiano se debía formar a través de la consideración del más mínimo detalle. Esto implicó la necesidad de contar con centros especiales de formación de maestros, el control riguroso del tiempo y la utilización de nuevas tecnologías de la transmisión. La segunda etapa del proceso tuvo lugar en el siglo XVIII, cuando el Estado sustituyó a la Iglesia y las corporaciones municipales en el control de la educación. Aquí se pasó de una selección discrecional de la docencia (por su pertenencia a una corporación religiosa o municipal) a una selección mediante un examen o concurso que

definieran la base mínima de una cultura profesional que los enseñantes debían poseer.

En forma complementaria a estos planteos, Antonio Viñao Frago (2003) señala pasos o etapas en el proceso de profesionalización que involucran la dedicación a tiempo completo a la tarea de enseñar y, posteriormente, la existencia de un marco legal sobre el ejercicio de dicha tarea, la exigencia de una formación especializada y la constitución de asociaciones profesionales. El autor afirma que el proceso de constitución de los sistemas educativos nacionales reforzó estos procesos e instauró una profesión que si bien se regía por normas y valores provenientes de los poderes públicos, no abandonaba totalmente un modelo clerical. En este contexto, el significado de la profesionalización docente estaba ligado a la regulación legal de la formación, el acceso y las condiciones de trabajo de los docentes, la creación de instituciones especiales de formación y el establecimiento de un sistema de incorporación a la docencia pública.

La consideración de una perspectiva histórica permite sostener que la cantidad de sentidos históricamente constituidos en torno al docente (tanto dentro como fuera del discurso pedagógico) terminó por hacer insuficiente la operación de constituirlo y se tendió entonces a buscar otro significativo que retuviera sentidos más estables: docente profesional.

Esta persistencia histórica de distintas problemáticas asociadas a la conformación de un cuerpo de enseñantes está revelando que se trata de uno de los pilares del proceso de formación de los sistemas educativos modernos, por el cual un conjunto de prácticas e instituciones dispersas se constituyen en un dispositivo social. Toda vez que este dispositivo fue reconfigurado (por ejemplo, cuando pasó de ser una tecnología religiosa a ser parte de la formación de los estados nacionales) sus partes componentes fueron puestos en cuestión.

Las disputas acerca de lo profesional a fines del siglo XX, fueron también herederas de los sentidos que habían sido otorgados al docente tanto en la fase inicial de instauración de la escuela pública en Latinoamérica (últimas décadas del siglo XIX y primera mitad del siglo XX) como en la fase posterior a la expansión educativa. Como en toda lectura del pasado, en esta herencia, lo "otrora existente", es interpretado a partir de los códigos del presente. Así, en las expresiones más recientes, cuando nuevos sentidos son

otorgados a la labor docente, persisten recreadas, tanto la visión del maestro-sacerdote-apóstol como la del maestro-trabajador sindicalizado.

Si tomamos el caso de Argentina, Guillermina Tiramonti (2001) afirma que en la era del normalismo la construcción de la identidad docente en Argentina resultaba de la confluencia de 1) la condición del maestro como funcionario público portador de un mandato social, 2) la condición de *profesional*, poseedor de un saber experto para el desarrollo de una actividad específica y socialmente diferenciada y 3) la condición de intelectual, en tanto portador de un cuerpo teórico-doctrinal, en la medida en que el normalismo organizaba el sentido de su práctica. Si bien esto quiere decir que no constituye una novedad la interpelación al maestro como profesional, es evidente el desplazamiento de significados que se produce cien años después de inaugurado el normalismo. Y este desplazamiento más que tributar a cambios operados en el campo de la profesión misma respondió a una construcción resultante de las nuevas circunstancias en las que ésta se desarrollaba. Ello convivió también con otras interpelaciones provenientes de las fisuras de aquel mandato social y del Estado como su garante. La enunciación del docente profesional en el escenario latinoamericano de fines del siglo XX, se inscribió en la tensión entre la discusión respecto a los cambios necesarios a hacer en el sistema educativo para conseguirlo y la creciente proletarianización del trabajo docente.

Profesionalización docente en el discurso de organismos internacionales. Ensayos sobre la fijación del significado

Hay gran cantidad de trabajos que presentan un panorama de la situación educativa de América Latina, sobre todo aquellos donde se observa una participación de organismos internacionales tales como UNESCO, BID, OEI⁶. La comparación ofrecida desde dichos organismos se explica a partir de la razón de ser de estas instituciones, que en general tienen como propósito el promover políticas estratégicas de desarrollo para la región. Por otra parte, es posible inferir además que existió interés desde los gobiernos locales de participar en proyectos de este tipo, de manera que se desarrollaron estudios con colaboración de organizaciones estatales (ministerios y se-

cretarías nacionales) y de organismos internacionales, con el objetivo de producir e intercambiar información sobre las políticas docentes. El carácter regional de los lineamientos políticos propuestos permite identificar un contexto particular de enunciación. En este sentido, debe tenerse en cuenta también que las posiciones de sujeto que se construyeron sufrieron reconfiguraciones en el nivel local, con lo que adquirieron nuevos significados y expresan tensiones específicas.⁷

Es frecuente encontrar, en los documentos de la época tanto en las declaraciones de los organismos mencionados como en el discurso de los académicos, los términos “profesión docente”, “docente profesional”, “profesionalidad”, “profesionalismo”, “profesionalizar”, “profesionalización”; todos los cuales, más allá de las especificidades, remitían a una cualificación del trabajo en la enseñanza. Esta idea de sentido común, no sólo no encuentra referentes unívocos en el discurso especializado sino que, en ocasiones, se desarrolló como campo semántico que, al eludir una definición, presupuso su significado y por tanto se prestó a diversas interpretaciones.

De este modo, la profesionalidad emergió como un significante que funcionaba como superficie de inscripción de diferentes significados. ¿Significaba lo mismo la profesionalización docente en los distintos contextos nacionales?, ¿significaba lo mismo en el entorno enunciativo producido por cada uno de los actores que disputan en cada ámbito nacional? Interrogantes retóricos que invitan a considerar la comparación y la interpretación de diferentes modos de significación.

OEI

La OEI es una oficina de la UNESCO. Se considera centro mundial de análisis comparado de la cuestión educativa. En documento de 1985, la UNESCO pauta las funciones principales de la OEI: 1) Preparar y organizar la Conferencia Iberoamericana de Educación; 2) Realizar estudios comparados; 3) Ampliar sistema de información pedagógica. Tiene función de mediación, facilitando la constitución y sistematización de un foro ampliado de posibles alternativas para las reformas educativas. La OEI ha constituido un fuerte espacio para la producción de lineamientos de política educativa, de hecho las Conferencias Iberoamericanas de Educación existen como espacios previos a las Cumbres de Jefes de Estado.

Un análisis de las Declaraciones de las Conferencias Iberoamericanas de Educación de los años noventa (La Habana 1989; Guadalupe 1992; Bogotá 1992; El Salvador 1993; Buenos Aires 1995; Concepción 1996; Mérida 1997; Sintra 1998) arroja las siguientes conclusiones:

A partir de 1992 (Bogotá) surge la explicitación de cuestiones referidas a la formación docente, promoviendo la formación en administración de la educación en pos de los procesos de descentralización y desconcentración. Es clara la referencia al tema de la calidad, el cual converge con el heredado tópico de la igualdad de oportunidades.

No es sino hasta 1993, en El Salvador, que el tema docente emerge en las Conferencias de Educación de la OEI. En este momento se apela a la necesidad de suministrar nuevas competencias técnicas y metodológicas. Luego, la consideración de la educación no sólo como derecho sino como inversión social, hace que el tema docente como condición para la calidad educativa aflore con fuerza y con ello la retórica de la profesionalidad (Bello de Arellano, 1998).

En ese contexto surge la referencia a la formación de formadores, acentuando las características técnicas y metodológicas de la formación. Allí se significa la educación como formadora de recursos humanos y se refuerza la necesidad de mejorar los métodos de enseñanza (se habla de aprender a aprender). En circunstancias en que “la región comienza a dar señales de inflexión hacia el desarrollo después de un largo período de crisis”, emerge el mandato de continuar e impulsar la reforma educativa.

En ese año comienza una nueva forma de enunciación. La “adaptación a los cambios”, no pasa sólo por la incorporación de las nuevas tecnologías para sumarse a la tendencia mundial, sino de “usar medios no convencionales de enseñanza”, y de cambiar los códigos sobre los que se erige la formación de los maestros.

En 1995 (Buenos Aires) surge explícitamente la preocupación por la profesionalidad vinculada a la formación de grado y a las condiciones laborales. Como reacción a los cambios que se venían dando, se enfrenta el mandato de la reforma a un diagnóstico de la situación latinoamericana. Ya no se habla sólo en términos de formación sino de mejoramiento de las condiciones laborales y mejor remuneración. La “profesionalización” es acompañada de la “dignificación”. Es en esta Conferencia donde por pri-

mera vez se habla tan claramente de profesionalizar.

La declaración de 1996 acentuó la necesidad de docentes que practiquen valores democráticos. Asimismo se planteó allí la necesidad de una política de profesionalización. Las reflexiones de ese año recibieron la inercia del anterior, donde se retomó el término “profesionalización”, sin embargo a diferencia del año anterior, se realizaron declaraciones de principios más restringidas al ámbito del proceso docente-educativo. Lo profesional resultó visible a partir de “la existencia de docentes informados y conscientes de su papel activo en el tratamiento de la información”. También se apeló a la gestión como una dimensión de desempeño del docente con creciente preocupación por el tópico de la evaluación.

En 1997 la tendencia hacia la profesionalización se intensificó. Ella surgió como la búsqueda de una mayor profesionalización ligada al reconocimiento académico y social de sus competencias. En esa pretensión hubo también búsqueda del fortalecimiento de aspectos ligados a la enseñanza de valores, contenidos ético-filosóficos y desarrollo moral. Hubo un acento ligado a la “calidad moral de la profesión”. En la última de las reuniones citadas, sólo se encontró una referencia a la formación inicial y continua de los docentes.⁸

En el marco del *Programa de Evaluación de la Calidad de la Educación* (OEI, 1998) el taller “Evaluación de docentes y centros educativos” reunió a funcionarios de diferentes ministerios nacionales de educación de América Latina. Las conclusiones y recomendaciones allí redactadas admiten la necesidad de evaluar la tarea docente como una forma de mejorar la calidad de la educación. El trabajo docente es analizado como una dimensión de la calidad educativa, factible de ser operacionalizada en un conjunto de indicadores y se afirmó: “*El desempeño de los profesores es un insumo, el logro educativo de los estudiantes es un indicador de corto plazo (output) y la inserción laboral es un indicador de largo plazo (outcome)*” (OEI, 1998: 22). Se hizo evidente una visión restringida que postuló la implementación de un sistema de evaluación de los docentes a problemas técnicos, de costos y una culpabilización a los sindicatos docentes por tener una actitud ‘proteccionista’ (sic) que impedía que los docentes fueran evaluados. El taller opuso ‘docente – profesional’ a ‘docente – funcionario público’ y afirmó que “*la ubicación del docente como funcionario público limita el impacto de la evalua-*

ción de su desempeño profesional” (OEI: 1998: 24).

El escenario de estas declaraciones experimentaba también un cambio importante. Si a principios de los noventa era fuerte el énfasis en el papel que podía jugar la educación en la consolidación de la democracia y en los procesos de integración regional, hacia fines de la década, emergió un término que cristaliza el nuevo contexto que vive el docente: “la sociedad del conocimiento” como un escenario de demandas viejas y nuevas para el docente. Por un lado persistía el planteo por que el sistema no se ocupara sólo de la formación sino también en la actualización, a la vez que continuara mejorando los niveles de calidad y de equidad. Por otro lado, el discurso se dirigía no sólo a las condiciones sistémicas sino individuales. Se apelaba ahora al compromiso del maestro, que debía estar atento a las necesidades de cada uno de sus alumnos.

Una panorámica sobre las declaraciones de la OEI en los años ‘90 puso en evidencia que, en lugar de sucederse escenarios y demandas al maestro, las nuevas cuestiones se suman a las viejas deudas. Es así que convivieron a finales de siglo, sedimentos del discurso del desarrollo y de la instauración o consolidación de la democracia con la incorporación activa en la sociedad del conocimiento⁹.

UNESCO

Hacia finales del siglo XX, al desafío de extender la cobertura en educación, todavía presente en Latinoamérica, se añadió el reto de mejorar la calidad educativa. Esta agregación de problemas en la agenda educativa ponía en un lugar central la interpelación a los docentes, sobre la base de una responsabilización en términos de la calidad educativa, como protagonistas de la escena áulica. Para la UNESCO, “*nunca se insistirá lo suficiente en la calidad de la enseñanza y por ende del profesorado*” (Colectivo de autores, 1996, p.167)

El texto de la UNESCO, “La Educación encierra un tesoro” revela el mecanismo de interpelación con el que se evoca al colectivo docente en términos de la profesionalización. A la vez que se hablaba de “profesión docente” como entidad preexistente a la declaración - “*la profesión docente es una de las más fuertemente organizadas del mundo*” (p. 165) - , se aspiraba a la profesionalización de los enseñantes para el mejoramiento de la educa-

ción - *“la competencia, el profesionalismo y la dedicación que se exige a los docentes hacen que recaiga en ellos una ardua responsabilidad”* (p. 165).

Ya en 1992, el vínculo docente - calidad educativa había sido proclamado: “las dos principales exigencias que un sistema de formación eficiente de recursos humanos impone a los educadores es 1) compromiso con una educación de calidad y 2) capacidad para administrar de forma autónoma y responsable los establecimientos y recursos a su cargo. Es por ello que se plantea la necesidad urgente de profesionalizar (CEPAL-UNESCO, p.182).

Profesionalizar significó -para el organismo- mejorar las competencias profesionales de los maestros en ejercicio y educar la responsabilidad de los que están en formación. Era recomendable para estos, una preparación pedagógica breve combinada con prácticas directas. La capacitación docente debía ir asociada al tema de los incentivos pensados también en función del desempeño para complementar el sueldo base de los maestros (Idem, p.184). Por ello, cuatro ámbitos eran clave para consumir el proceso de profesionalización: reclutamiento docente, formación, capacitación e incentivos.

La UNESCO, instauró un diálogo, no sólo con las agencias encargadas de diseñar y poner en práctica las políticas educativas, sino con los maestros. Se aludió a la necesaria posesión de conocimientos, competencias, a la capacidad de presentar la información de forma problemática y al hecho de que la autoridad del docente debía ser ganada en la legitimidad del saber. Al contrastar las declaraciones de este organismo con las de otros es visible que prestó mayor atención a la dimensión actitudinal y humanística del maestro: se apeló a la dedicación, la empatía, la paciencia, la humildad, la motivación, etc., como cualidades personales que enriquecerían el proceso de enseñanza-aprendizaje (UNESCO, 1997).

En este sentido, el organismo reconocía las dimensiones excesivas de la responsabilidad asignada al maestro: “los maestros deben tener éxito allí donde los padres, las instituciones religiosas o los poderes públicos han fracasado con frecuencia” (1996). En la perspectiva de la UNESCO, el docente profesional se construía a través de una intervención combinada en la formación, la capacitación, los mecanismos de reclutamiento y el establecimientos de incentivos. Asimismo, se asociaba fuertemente la profesionali-

zación con el problema de calidad educativa. En este marco, el docente profesional era aquél que, en virtud de su formación, pero también de sus condiciones personales, se responsabilizaba por la calidad de la enseñanza que ofrecía a sus alumnos.

BID y PREAL¹⁰

Para el BID, era necesario contar con docentes profesionales que poseyeran saberes sólidos y armas pedagógicas certeras, para enseñar distintas disciplinas y -al mismo tiempo- apoyar y estimular a sus alumnos, sobre todo en las regiones más pobres. El docente profesional debía ser capaz de innovar, perseguir la satisfacción y la motivación de sus alumnos. En diálogo con las agencias más que con los maestros, el Banco insistió en el mejoramiento de la calidad, la equidad y la eficiencia del sistema educativo, y para ello situaba al docente como punto de apoyo de los proyectos en esa dirección (BID, 2000, p.16). Si para la UNESCO, en el nuevo escenario, “los maestros deben tener éxito allí donde los padres, las instituciones religiosas o los poderes públicos han fracasado con frecuencia”, en la perspectiva del BID, la profesionalización operaba a un nivel micro como si la labor docente y el impacto de su desempeño estuviesen desligados de transformaciones sociales de carácter más amplio. La utopía de un docente profesional a finales del siglo XX convivió -así- con el diagnóstico de deterioro de las condiciones laborales y de vida de este sector ocupacional. Es por ello que, unido al aumento de las exigencias hacia los enseñantes, se abrió el debate acerca de las condiciones necesarias para que el proyecto de profesionalización tuviera efecto.

El BID declaraba en el 2000 que aumentaría considerablemente su apoyo financiero al adiestramiento de los maestros, que podía realizarse antes y durante el período de servicio: era necesario equipar las instituciones de adiestramiento y establecer programas de incentivos para atraer al sistema educativo maestros altamente calificados. Este organismo se comprometía a apoyar el desempeño de los maestros mediante enfoques innovativos de reclutamiento, adiestramiento ayuda y recompensa a profesores competentes. Proponía financiar la formación y la capacitación. La inversión destinada a los maestros debía ser evaluada a partir de la instauración de sistemas de rendición de cuentas de su desempeño a nivel escolar (BID, 2000, p.46).

El Banco reconocía que existían diferencias sustanciales en las necesidades educacionales de cada uno de los países de la región y que no era posible establecer un patrón uniforme de prioridades para todos los países y circunstancias dentro de un mismo país. Por lo tanto, la selección de alternativas de financiamiento para conformar el programa sectorial del Banco se apoyó principalmente en el análisis de la situación educativa existente, de los planes y programas de desarrollo económico y de las orientaciones de política educativa adoptadas por el país para realizar los objetivos y metas de dichos planes.

El Programa de Reforma Educativa en América Latina (PREAL) realizó una serie de documentos que describieron la situación de la docencia en América Latina y recomendaban la implementación de innovaciones o programas tendientes a mejorar la calidad del sector. Si bien diferían en su contenido, dichos documentos coincidían en señalar una vinculación entre profesionalización de los docentes y la implementación de sistemas de evaluación de su tarea, ligados a la estructuración de incentivos monetarios y modificaciones en la estructura salarial en función del desempeño.

Uno de los documentos recomendaba *“fortalecer la profesión docente mediante el incremento de sueldos, una reforma de los sistemas de capacitación y una mayor responsabilidad de los profesores ante las comunidades a las que sirven”* (PREAL, 1998: 5). El mismo documento planteaba la presencia de condiciones desfavorables para el ejercicio de la docencia que requerían decisiones firmes de los gobiernos centrales para *“convertir la docencia en una profesión más sólida y atractiva”* (PREAL, 1998: 5).

El deterioro de la profesión docente fue señalado como uno de los problemas que deben afrontar los sistemas educativos de América Latina. Esta situación era causada tanto por las precarias condiciones de trabajo como por las formas de reclutamiento de los docentes que no seleccionan ‘personal de excelencia’. *“Como resultado de esto, los profesores se han convertido en uno de los principales obstáculos para mejorar la educación en América Latina”* (Puryear, 1996: 14). De esta forma, se responsabilizaba al sector docente por el deterioro de la calidad educativa y a sus gremios por rechazar los sistemas de evaluación para el ingreso y la promoción magisterial, visto como una de las soluciones al problema. La búsqueda de culpables lleva, inclusive, a prever formas de penalización: *“los gremios docentes poderosos y la*

protección normativa (a menudo consignada en los estatutos docentes en América Latina) dificultan la penalización de los maestros que exhiben un mal desempeño aun cuando es posible identificarlos” (Winkler; Gershberg, 2000).

El docente era culpable y al mismo tiempo responsable de afrontar las reformas tendientes a mejorar la calidad. Frente los documentos que interpellaban a la docencia como obstáculo del cambio, otros recomendaban desafíos que tendieran a sustituir las denominadas prácticas y tradiciones, por otras concebidas como innovadoras. Si bien no se responsabilizaba directamente a los docentes, se afirmaba que los gobiernos centrales debían estipular sistemas de formación continua que posibilitaran el conocimiento y la implementación de situaciones de enseñanza acordes con los cambios actuales, propios de una ‘sociedad de la información’, que implicaban la necesidad de conseguir un compromiso del cuerpo docente y una redefinición de sus funciones (Calvo, 1996 y Schiefelbein; Schiefelbein, 1999). Por otro lado, se pretendió trascender la participación de los maestros en los proyectos de corte pedagógico y llevarla al ámbito de la gestión y planificación escolar: *“es preciso que asuman un rol decisivo en los asuntos de su escuela. Es preciso su respaldo y participación a fin de que el viejo modelo de remuneración baja, desvinculada de su desempeño, dé lugar a otro que retribuya dignamente el esfuerzo y la excelencia académica. Igualmente importante es que profundicen su compromiso de actuar como modelo para sus estudiantes y de participar en un proceso de autoformación continua”* (PREAL, 2001). Para el Programa no se trataba de aumentar remuneraciones en general sino establecer diferencias en función del desempeño.

Desde esta perspectiva, el carácter centralista y burocrático de las instituciones estatales encargadas de la formación docente detenía las innovaciones en el sector: *“gran parte del problema está en el hecho de que la educación sea un ámbito manejado por instituciones estatales, centralistas, burocráticas las cuales frenan el ritmo de las urgentes innovaciones. La inversión del Estado es insuficiente e inequitativa, carente de compromiso con los más pobres”* (PREAL, 1998: 17). Se recomienda al respecto una estrategia de descentralización de la formación inicial de los profesores (PREAL, 2000).

En un foro de debate que PREAL propició sobre profesionalidad docente, salarios e incentivos, un texto de Mariano Fernández Enguita (2001) describía algunos ejes acerca de la noción de profesionalización. Allí el au-

tor exploraba las características de las profesionales liberales y las burocráticas u organizacionales. Planteaba que “los enemigos de las profesiones son las burocracias y el mercado” y que “el compromiso con los fines de la educación, con la educación como servicio público” definía el carácter profesional de la docencia, más que la cualificación la autonomía, las competencias, la disciplina, la disponibilidad para los fines de la organización (Fernández Enguita, 2001).

Esta definición resulta algo problemática por distintos motivos. Por un lado, la definición de lo que se entiende por los fines de la educación y por el compromiso o la ausencia de él con esos fines, resulta al menos elusivo o relativo como definición. Por otro lado, la definición de los fines de la educación separado del ámbito de la organización, resulta cuestionable, justamente por entender que no se trata de finalidades esencializadas sino de propósitos que cobran sentido en base a cuál es la posición del enunciador que los formula. Por último, mirado desde la Argentina y de otros países de la región, la afirmación de que la burocracia y el mercado son los enemigos de las profesiones requiere un examen mayor, ya que la profesión docente argentina tuvo sus puntos de concreción más fuertes a instancias de las burocracias. En Argentina –como ya mencionábamos y no como caso excepcional- la profesión docente se constituyó como tal a partir de la regulación que el Estado estableció sobre ella; se enseñaba desde mucho antes, pero la constitución como profesión de Estado se realizó a partir del paradigma normalista y la regulación que el Estado estableció sobre el trabajo de enseñar (Birgin, 1999). Algo muy similar puede plantearse para el momento en que la formación docente fue establecida ya no como una instancia de formación del nivel medio a nivel de educación superior, con la pretensión –entre otras- de fortalecer su carácter profesional (Southwell, 1995, 1997). Y allí, en esas dos instancias, la definición de los fines de la educación era establecida fundamentalmente por la organización burocrática que le daba impulso y organización.

De la lectura de los documentos puede inferirse que la consolidación de un sistema de incentivos y la posibilidad de que el maestro pudiera disfrutar de él dependía del individuo profesional. Se insistía en que “es preciso que asuman un rol decisivo en los asuntos de su escuela. Es preciso su respaldo y participación a fin de que el viejo modelo de remuneración baja, desvincula-

du de su desempeño, dé lugar a otro que retribuya dignamente el esfuerzo y la excelencia académica. Igualmente importante es que profundicen su compromiso de actuar como modelo para sus estudiantes y de participar en un proceso de autoformación continua” (PREAL, 1989).

A partir de los diagnósticos que PREAL realizaba, de la agenda que proponía y las discusiones académicas promovidas, contribuyó a alcanzar consensos regionales acerca de las orientaciones que los cambios debían ir asumiendo, y el direccionamiento que irían tomando los recursos. En este sentido, las prioridades que la agencia alentaba referente a la profesionalización docente en el escenario de las reformas educativas efectuadas fueron aquellas que vincularon fuertemente el significativo profesionalización con el compromiso individual para el mejoramiento del desempeño, los estímulos (remunerativos y otros) asociados a ese desempeño, el compromiso con la resolución de necesidades de los ámbitos comunitarios más próximos, y un rol de gestión institucional –y no sólo pedagógica en sentido estricto-.

Algunos interrogantes finales

Si seguimos el curso de la discusión acerca de la profesionalización en el ámbito de la educación latinoamericana en las últimas décadas del siglo XX advertimos que, independientemente de las diferencias entre un organismo y otro, se transitó por diferentes fases. Sobre el imperativo de la expansión de los sistemas educativos nacionales característica de la inmediata posguerra y que perduró en muchos casos hasta años recientes, se añadió la competencia internacional en términos de calidad de la educación, con lo que la interpelación al docente fue llevada a primer plano.

De los analizados, el discurso del BID resultaba el más directamente dirigido a quienes hacían políticas educativas, señalando la importancia de la profesionalización como condición de las reformas educativas; con un foco en la adaptación a los cambios, sobredimensionando una perspectiva técnica de intervención en la profesionalización. En cambio la UNESCO elaboró un discurso más orientado a una interpelación directa a los maestros, haciendo énfasis tanto en cuestiones técnicas como actitudinales. El maestro

no sólo fue visto como un actor del sistema educativo que se adaptaba a los nuevos cambios, sino que se presentaba como agente del cambio mismo. La OEI instaló gradualmente en la agenda educativa el tema de la profesionalización docente, centrándolo en una revisión de las condiciones que presentaba su formación para hacer frente a la acumulación de demandas educativas característica de las últimas décadas.

Estas diferencias, resultantes en buena medida de las misiones de estos organismos, comportaban dosis diferentes de victimización y de responsabilidad del maestro en relación con las transformaciones propuestas. Las voces puestas en boca del maestro, su lugar como clave de los procesos de reforma, responsable de sus fortalezas y debilidades, ha constituido un material rico para que, en cada contexto nacional, la interpelación al docente profesional se convirtiera en campo de disputa de distintos actores.

En este sentido, las recientes discusiones en torno de la profesionalización docente nos hacen pensar sobre la profundidad del cambio en los dispositivos educativos que se pusieron en marcha. Es preciso destacar que las apelaciones a la profesionalización docente que hemos reseñado implicaron otros supuestos sobre la formación y el trabajo de los docentes. A partir de un estudio comparado de las prácticas de reforma de la formación del profesorado en ocho países, Thomas Popkewitz y Miguel Pereyra (1994) afirman que el uso del término profesionalización remite principalmente por un lado a las discusiones nacionales y las pautas institucionales de control que emergen en la formación del profesorado, que suponen un aumento en los mecanismos de evaluación y las reglas de titulación; por otro lado el término refiere a la intención de incrementar la competencia social e intelectual de los docentes, que está relacionada con un aumento en la autonomía, responsabilidad y status de los profesores.

Quisiera retomar aquí algunos de los elementos centrales con los que comenzamos el análisis. Las políticas docentes promovidas desde estos diagnósticos y prescripciones constituyeron modos que buscaban fijar al profesional de la educación, estrechamente ligado a ciertos significados. La emergencia del tema de la profesionalización en la realidad educativa latinoamericana de cierre del siglo XX, en la medida en que ha pretendido reafirmar una condición puesta en entredicho históricamente para el caso del docente, ha ordenado algunas de las disputas en torno de las interpelaciones diri-

gidas a este sector ocupacional. Estas múltiples significaciones en torno a la profesionalización dan cuenta de una operación ideológica, constituyendo un punto nodal en torno del cual los sentidos adquieren estabilidad. Así, las referencias al profesional crítico, al profesional eficiente, al profesional autónomo, al profesional democrático, no sólo establecen énfasis particulares en los múltiples significados de la profesionalización, sino que constituyen puntos nodales de determinados discursos que han reflexionado acerca de la formación y actualización docente ligados a la profesionalización.

La profesionalización de la docencia como un campo de intervención se hace visible si entendemos su papel como acto de interpelación en el discurso de la reforma. Interpelación entendida como aquella invocación discursiva que construye lo que nombra, no solo en el presente, sino en el pasado, provocando el efecto del “yo ya estaba aquí”, o “yo ya era esto”, a la vez que lo instituye.

Es así que la profesionalización docente constituyó una interpelación que instituyó al docente profesional no solo como modelo, sino como reivindicación de una tradición siempre existente, sobre la que se apoyan los atributos que, en el nuevo período, debían caracterizar al docente profesional.

Sobre este campo, se teje entonces una variedad de posiciones que son objeto de disputa: el docente profesional es responsable primario de la calidad educativa, el docente profesional requiere de condiciones de trabajo acordes a su estatus, el docente profesional es producto de una mejora de la formación, el docente profesional no solo remite a un conjunto de saberes sino a condiciones personales.

Se trató de un campo de significados que a la vez funciona como mecanismo de regulación. En la medida en que la perspectiva de la profesionalización se fue asociando de manera predominante a alguno o algunos de los significados posibles, las políticas adoptadas en consecuencia establecieron normas (que exceden el tratamiento que aquí hemos hecho), una trayectoria deseable, una serie de condiciones ideales que caracterizan al docente profesional. De ese modo, una dispersión de prácticas, trayectorias, experiencias, fueron matriciadas por una perspectiva de formación, reclutamiento, promoción, incentivo, etc. La fijación de una carrera profesional docente tuvo como prerrequisito una cierta estabilidad del significado de la profesionalidad docente.

En palabras de Popkewitz (1995:36), “lo que resulta importante con términos tales como ‘profesionalismo’ es reconocer que ellos involucran un proceso de normalización. Las palabras ‘actúan’ para ligar una variedad de presupuestos sobre lo que es socialmente apropiado y sobre cómo un individuo debe comprender su propia competencia en acciones futuras. Aunque nunca es monolítico, si uno es considerado ‘profesional’, ello involucra conjuntos particulares de disposiciones sobre cómo se debe hablar, pensar, actuar y ‘ver’.”

Las reformas educativas en América Latina se incluyeron en una transformación social y cultural más amplia. En la mayoría de los casos nacionales, la temática del desarrollo había instalado en las décadas del 50 y el 60 una preocupación por la expansión del sistema educativo. Más tarde, la problemática de la debilidad de los regímenes políticos agregó al tema de la expansión el de la formación y consolidación del sujeto político democrático. En años recientes, las transformaciones culturales caracterizadas por el advenimiento de la “sociedad del conocimiento” y sus derivaciones en una sociedad profundamente desigual como la latinoamericana, conformaron una agenda educativa compleja, con yuxtaposición de problemas y temáticas.

Sobre este panorama, la productividad discursiva de los organismos internacionales (tanto aquellos que cumplieron con misiones de financiamiento como aquellos de carácter consultivo y de apoyo técnico) ofreció un material rico en significantes para reordenar las disputas que, en cada caso nacional, expresaban una dispersión de agentes interesados en su posicionamiento en cada campo de la reforma.

Uno de los significantes que ha sido empleado con mayor intensidad en el orden nacional, y que ha reunido mayor cantidad de debates y abarcado un campo amplio de significados es el de “profesionalización docente”. En el trabajo precedente hemos intentado describir la extensión de este campo de significado, destacando particularmente la productividad discursiva de los organismos internacionales que, sobre la base de este punto nodal del discurso reformista, han podido articular posiciones de sujeto y actos de interpelación a los docentes. En ese marco, la profesionalización docente ha dejado de ser simplemente un punto más de la agenda nacional e internacional de la reforma educativa para convertirse en una agenda específica, determinando su propio campo de intervención en términos de lo que hemos definido como políticas docentes en la historia reciente.

Notas

¹ Esta investigación se realizó en FLACSO y trabajaron en ella Martín Legarralde, Leidy González García, Diana Bertona y Leandro Stagno.

² Nos referiremos concretamente a los siguientes organismos: BID, OEI, UNESCO.

³ BID, OEI, UNESCO.

⁴ “...Hablar de ‘sujeto’ remite a ‘posiciones de sujeto’ en el interior de una estructura discursiva. Los sujetos no pueden ser el origen de las relaciones sociales, ni siquiera en el sentido limitado de estar dotados de facultades que posibiliten una experiencia, ya que toda “experiencia” depende de condiciones discursivas de posibilidad precisas” (Laclau; Mouffe, 1987: 132-133). Los autores advierten que no debe reemplazarse el esencialismo totalizante del sujeto por el esencialismo de las partes propio de las posiciones de sujeto. Señalan que es imprescindible tener en cuenta que las posiciones de sujeto se configuran una serie de posiciones diferenciales. Ninguna de ellas puede constituirse como una posición separada.

⁵ Nuestro marco para una aproximación a las políticas docentes ha sido una noción de lo social como espacio discursivo, entendiendo las relaciones sociales como relaciones de significación y en el que se producen disputas por los campos de significado.

⁶ Hablar de Latinoamérica desde la perspectiva de estos organismos significa situarse en un recorte particular de la región. La exclusión de Cuba, por ejemplo, por parte de algunos de ellos (BID, OEA) hace que quede fuera una realidad que en lo educativo puede ofrecer contrastes a considerar en una comparación. Las fuentes revisadas revelan esta exclusión incluso en trabajos procedentes de la UNESCO, organización a la cual este país pertenece.

⁷ El término *Infraestructura Internacional de Comunicación* (congresos, asociaciones, viajes, centros internacionales de documentación, revistas), usado por Thomas Popkewitz (1994) es una fuente a tener en cuenta a la hora de identificar formatos que producen comparación en América Latina. Las relatorías de encuentros entre países revelan el valor que se le otorga en la región a estos espacios, a partir de la posibilidad de confrontar y de intercambiar experiencias. Esta suerte de campo de intercambio supranacional es a su vez un ámbito de producción discursiva en el que se formulan significantes que luego serán objeto de lucha a nivel nacional.

⁸ OEI, *La Educación en Iberoamérica*, Madrid, 1998, p 140.

⁹ Mientras que en el discurso de la sociología latinoamericana, en términos de Svampa y Martuccelli, se produce un desplazamiento temático desde el *desarrollo*, pasando por la *dependencia* y la *dictadura* para llegar a la *democracia*, en el discurso político pedagógico persiste la temática del *desarrollo* con mucha fuerza hasta finales del siglo XX. Svampa, Martistella y Danilo Martuccelli. Notas para una historia de la Sociología latinoamericana. Cuadernos Americanos, México, 1994

¹⁰ El programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL) es un proyecto financiado por el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) cuyo propósito es impulsar un diálogo regional informado sobre política internacional y la reforma educativa. Incluye a actores provenientes de organizaciones de la sociedad civil,

del sector gubernamental, organismos internacionales, representantes del sector empresarial, de universidades y, en general, a actores del mundo político y social. El principal objetivo de PREAL es creación de espacios para la búsqueda de consensos para la política educacional. (www.preal.org)

Bibliografía

Beech Jason, (2004) "Construyendo el futuro: UNESCO, el Banco Mundial, la OCDE y su modelo universal para la formación docente" en *Cuaderno de Pedagogía*, Nro. 12, Rosario, Laborde Editor.

Birgin, Alejandra (1999) *El trabajo de enseñar. Entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas del juego*, Buenos Aires, Editorial Troquel.

Julia, Dominique (2001) "A cultura escolar como objeto histórico", *Revista Brasileira de História da Educação*, n° 1.

Laclau, Ernesto; Mouffe, Chantal (1985) *Hegemonía y estrategias socialista*, Siglo XXI, México.

Laclau, Ernesto (1996) *Emancipación y diferencia*, Ariel, Buenos Aires.

Lechner, Norbert (1996) "La política ya no es lo que fue", en *Revista Nueva Sociedad*, n° 144, Caracas.

Popkewitz, Thomas; Pereyra, Miguel (1994) "Estudio comparado de las prácticas contemporáneas de reforma de la formación del profesorado en ocho países: configuración de la problemática y construcción de una metodología comparativa", en Popkewitz, Thomas (comp.) *Modelos de poder y regulación social en pedagogía. Crítica comparada de las reformas contemporáneas de la formación del profesorado*, Barcelona, Pomares-Corredor.

Popkewitz, Thomas (1995) "La relación entre poder y conocimiento en la enseñanza y en la formación docente", en *Propuesta Educativa*, año 6, n° 13, Buenos Aires.

Southwell, Myriam (1995) "Historia y Formación Docente. Algunos apuntes acerca del caso de la Provincia de Buenos Aires" en *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, Año IV, Nro. 7, pp. 10-16, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, diciembre de 1995.

Southwell Myriam, "Algunas características de la formación docente en la historia educativa reciente. El legado del espiritualismo y el tecnocratismo (1955-1976)", en A. Puiggrós (Dcción.) *Historia de la Educación en Argentina*, Tomo VIII, Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina, (Buenos Aires: Galerna, 1997).

Svampa, M. y Martuccelli D., (1994) *Notas para una historia de la Sociología latinoamericana*. Cuadernos Americanos, México.

Tiramonti, Guillermina (2001) "Sindicalismo docente y Reforma Educativa en la América Latina de los '90", en Tiramonti, Guillermina; Filmus, Daniel (coord.) *Sindicalismo docente y Reforma en América Latina*, FLACSO – Temas, Buenos Aires.

Viñao, Antonio (2002) *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*, Morata, Madrid.

Documentos Analizados:

Organización de Estados Iberoamericanos (OEI)

Conferencias Iberoamericanas de Educación

I. La Habana, 1989 Reunión de Educación, trabajo y empleo

II. Guadalupe, 1992

III. Santa Fe de Bogotá. 1992 descentralización de la educación en los países iberoamericanos

IV. Salvador, 1993

V. Buenos Aires, 1995

VI. Concepción, 1996 Gobernabilidad democrática y gobernabilidad de los sistemas educativos

VII. Mérida, 1997

VIII. Sintra, 1998

IX. La Habana, 1999

Bello de Arellano, María Eugenia (1998) *La educación en Iberoamérica a través de las declaraciones de las cumbres de jefes de estado y de gobierno y de las conferencias iberoamericanas de educación*, OEI, Madrid.

OEI (1998) *Programa Evaluación de la Calidad de la Educación. Reseña 1994 - 1997*, Buenos Aires.

UNESCO

AA. VV (1996). *La Educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*, Madrid: Ediciones UNESCO.

CEPAL-UNESCO-PNUD (1987). *Desarrollo y educación en América Latina*

y el Caribe. Serie Educación y sociedad, Buenos Aires: Kapelusz.

CEPAL-UNESCO (1992). Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad. Comisión Económica para América Latina y el Caribe. Oficina regional de Educación para América Latina y el Caribe, Santiago de Chile.

UNESCO (1998). "La UNESCO y la Educación en América Latina y el Caribe (1987 - 1997)", Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. Santiago de Chile.

UNESCO (1999). "Educación para todos. Evaluación en el año 2000. Directivas técnicas", Francia.

Programa de promoción de las Reformas educativas en América Latina (PREAL)

Calvo, Gloria (1996). Enseñanza y aprendizaje. En busca de nuevas rutas. Serie Documentos, nº 6, PREAL.

Gajardo, Marcela (1999) Reformas educativas en América Latina. Balance de una década. Serie Documentos, nº 15, PREAL.

PREAL (1998). El futuro está en juego. Informe de la Comisión Internacional sobre Educación, equidad y competitividad económica en América Latina y el Caribe.

PREAL (2000). Iniciativas orientadas a la formación y perfeccionamiento de los docentes. Serie Mejoras prácticas, nº 6.

PREAL (2001). El desarrollo profesional de los docentes: proyectando desde el presente al futuro. Serie Mejoras prácticas, nº 10.

PREAL (2001). Quedándonos atrás. Un informe de progreso educativo en América Latina. Informe de la comisión internacional sobre Educación, equidad y competitividad económica en América Latina y el Caribe.

Puryear, Jeffrey (1996) La educación en América Latina: problemas y desafíos. Serie Documentos, nº 7, PREAL.

Schiefelbein, E.; Schiefelbein, P. (1999) ¿Es posible mejorar la preparación de los formadores de profesores?. Serie Documentos, PREAL.

Winkler, Donald; Gershberg, Alec (2000) Los efectos de la descentralización educacional sobre la calidad de la educación en América Latina. Serie Documentos, nº 17, PREAL.

Banco Interamericano de Desarrollo (BID)

BID (1996). ¿Qué rumbo debe tomar el mejoramiento de la educación en América Latina?. Documento de antecedentes para el banco interamericano de desarrollo, Buenos Aires.

BID (1999). Preocupaciones sociales: más allá de lo macroeconómico (diálogo por un desarrollo para todos), Washington DC.

BID (2000). Reforma de la Educación primaria y secundaria en América Latina y el Caribe. Serie de informes de políticas y estrategias sectoriales del Departamento de Desarrollo Sostenible, Washington DC.

Tiana Ferrer, Alejandro (2000). Cooperación internacional en evaluación de la educación en América Latina y el Caribe. Análisis de la situación y propuestas de actuación. Serie de informes técnicos del Departamento de Desarrollo Sostenible. Banco Interamericano de Desarrollo. Washington DC.