

DE AGENTES DE LA REFORMA A SUJETOS DEL CAMBIO: LA ENCRUCIJADA DOCENTE EN AMÉRICA LATINA*

Rosa María Torres

1. INTRODUCCIÓN

El reconocimiento de la necesidad del "cambio educativo" es tan viejo como el reconocimiento del "papel clave" de los docentes en dicho cambio. No obstante, como lo revelan estudios y la constatación empírica, varias décadas de *reforma* educativa han dejado resultados dudosos en términos de *cambio* educativo efectivo.¹ La vieja mentalidad en torno a la educación, la enseñanza y el aprendizaje, y las relaciones y prácticas asociadas a ellas, siguen gozando de excelente salud. Sin duda, parte importante de la explicación radica en la escasa atención prestada al segundo elemento de la ecuación: el "papel clave" de los docentes en dicho cambio.

El "desafío docente" es mención de rigor en todo informe sobre la educación, y reconocido una y otra vez como el flanco más débil de los sucesivos intentos de reforma. Incluso las propuestas más sofisticadas de reforma terminan ignorando lo que deberían ser ya, a estas alturas, verdades de Perogrullo: para cambiar la educación es preciso trabajar *con* los docentes, no *contra* ellos o a sus espaldas, asumiéndolos no únicamente como *agentes de la reforma* sino como *aliados* y *como sujetos del cambio*; no hay calidad educativa sin *calidad docente*; sin *profesionales autónomos* es inviable la descentralización y la autonomía de la institución escolar.

Contar con docentes² profesionales -esto es: bien remunerados, bien preparados, con capacidad y deseo de continuar aprendiendo, motivados y orgullosos de su tarea, y responsables por ella frente a los alumnos, los padres de familia y la sociedad- es una necesidad que surge de las propias propuestas de cambio hechas desde las reformas en torno al "nuevo rol docente" para la "nueva educación" y el "nuevo modelo escolar". Dicho profesionalismo adquiere especial importancia en el marco de los procesos de descentralización y autonomía escolar que cobraron auge en la década de los 90. Porque autonomía escolar sin autonomía profesional docente es un

* Publicado en: *Perspectivas*, Vol. XXX, N° 2 (N° 114), Junio 2000, UNESCO, Ginebra.
mtorres@fibertel.com.ar www.fronesis.org

¹ Llamamos *reforma* al conjunto de políticas pensadas para producir cambios en el sistema educativo -por lo general siguiendo el clásico esquema centralizado y vertical, de arriba abajo-, independientemente de los nombres que ésta adopta en los diversos países (*mejoramiento*, *modernización*, *transformación*, etc.) y de su complejidad o profundidad (cambios parciales, superficiales o radicales, etc.). Con *cambio* nos referimos al cambio efectivo, el cual puede ser resultado o no de la reforma (por ejemplo: el cambio que resulta de la innovación espontánea de los actores, de la propia dinámica de las instituciones educativas, o incluso de la resistencia a la reforma o de los intentos de ajustarla a cada contexto y condiciones específicas).

² En el término *docentes* incluimos a maestros/profesores de aula, directores y supervisores/inspectores escolares.

sinsentido, una vía segura para profundizar la mala calidad y la inequidad en los sistemas escolares, lo que va en sentido contrario de los objetivos planteados por las actuales políticas educativas.

El docente de este fin-inicio de milenio es un docente empobrecido, con menos prestigio, respeto y estatus que el de mitad de siglo, y enfrentado a una tarea mucho más compleja, exigente y vigilada que la de entonces. Las condiciones de trabajo docente se deterioraron y la formación docente³ permaneció aletargada, sin impulso ni condiciones para dar el gran salto requerido. En los últimos años, muchos docentes abandonaron la docencia, también ellos (no sólo los alumnos) expulsados por un sistema escolar incapaz de motivar y retener. La incorporación de educadores legos -sin o con débil formación, mano de obra barata y con menos exigencias laborales- pasó a ser un mecanismo regular de los sistemas escolares en muchos países en desarrollo y en América Latina concretamente. La brecha entre el educador requerido por el siglo 21 y el educador disponible a fines del 20, es enorme. Ha llegado pues el momento de invertir en los docentes, no sólo en tanto condición de viabilidad de la reforma educativa sino por razones de equidad y porque ellos constituyen un factor crítico de toda estrategia de desarrollo humano.

Si bien en la última generación de reformas educativas se impulsaron políticas orientadas a mejorar la situación y formación docente, éstas están lejos de responder a la magnitud, complejidad y urgencia del problema, ya no sólo desde el punto de vista del aula o la institución escolar sino de la gobernabilidad misma de los sistemas escolares. De hecho, la asincronía entre reformas y docentes, entre Ministerios de Educación y organizaciones docentes, ha pasado a ser la norma en la región, llegando a niveles de enfrentamiento abierto y sostenido en la mayoría de países.⁴

2. REFORMA EDUCATIVA Y DOCENTES

La reforma tradicional: una reforma a prueba de docentes

Tradicionalmente, la reforma educativa en la región se ha caracterizado por una serie de rasgos más o menos reconocibles: reformas "desde afuera" y "desde arriba", elitistas, tecnocráticas, homogeneizantes, sectoriales e intra-

³ Usamos el término *formación* docente para referirnos tanto a la formación inicial como en servicio, en sus distintas modalidades.

⁴ México, Colombia y República Dominicana constituyen hoy tres casos "atípicos". En México, el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), históricamente imbricado con el partido gobernante, firmó en 1992 junto con el gobierno el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, en el que se establecieron concesiones y compromisos mutuos. En Colombia, a diferencia de lo que sucede en el resto de países latinoamericanos, la Federación Colombiana de Educadores (FECODE) tuvo un papel protagónico en la elaboración de la Ley Nacional de Educación, defiende la ley y asume la reforma educativa como propia. En República Dominicana, la Asociación Dominicana de Profesores (ADP) participó en el proceso de consulta y definición del Plan Decenal de Educación, a inicios de 1990, en el marco del cual gobierno y ADP firmaron el Pacto con la Patria y el Futuro de la Educación Dominicana. No obstante, avanzada la década, el desgaste del pacto entre gobierno y sindicato es evidente para ambos lados; hoy, la ADP reclama la vuelta al espíritu y las políticas establecidas en el Plan Decenal de Educación (Loyo, 1997; Tiramonti, 1999; Torres 1999b).

escolares (pensadas desde la oferta escolar), parciales y sin visión sistémica, esporádicas, inconclusas. Un rasgo reiterado ha sido el descuido y la continuada postergación del tema docente, y la falta de participación de los docentes en torno a los contenidos y estrategias de las reformas (Villegas-Reimers y Reimers, 1996; Torres, 1996a,b,c, 1997, 1999b).

La reforma tradicional se ha caracterizado a este respecto por:

- priorizar la inversión en cosas (infraestructura, equipamiento, textos, tecnología educativa) antes que en *personas* (entre otros, formación y satisfacción docente).
- un profundo dualismo en torno al tema docente: valoración de los docentes en la retórica, negligencia y desconfianza en la práctica; los docentes como principales responsables del "deterioro" de la calidad de la educación, y al mismo tiempo como salvadores y principales responsables de la "mejoría" de dicha calidad; los docentes como obstáculo y a la vez como protagonistas del cambio educativo, etc.
- una visión de los docentes como aplicadores obligados de la reforma, sin atención al punto de vista y la voluntad de quienes son convocados a realizar los cambios, aceptando en primer lugar el propio cambio.
- una visión de la formación docente como: una necesidad de (la ejecución de) la reforma antes que de (el desarrollo profesional de) los docentes, pensada como instrumental y *ad-hoc*, sin nexos entre formación inicial y en servicio; una acción que se implementa, e incluso planifica, al final, cuando está listo y en marcha el paquete de reforma; una intervención correctora y rehabilitadora, que pone eternamente en jaque el saber docente, su validez y legitimidad.
- políticas y medidas parciales, antes que integrales (salarios, condiciones laborales, formación, carrera magisterial, aprecio y respeto social), capaces de revertir el "problema docente" y re-situar a los docentes profesional y socialmente, de acuerdo al perfil y la función exigidos por las propias reformas.

Estas y otras debilidades han sido reconocidas en el pasado, por lo general *a posteriori*, incluso por parte de quienes han estado al frente de dichos procesos de reforma, pero evidentemente no quedan como "lecciones aprendidas", pues vuelven a repetirse en el ciclo siguiente.⁵ En todo caso, es claro que el

⁵ Son raras las reformas educativas que han sido objeto de sistematización y evaluación. Donde ha habido esfuerzos de este tipo por parte de sus propios protagonistas, pueden encontrarse referencias, incluso autocríticas, respecto de la "deuda" pendiente con los docentes. Esto queda en evidencia al recorrer algunas reformas de los 70 y los 80. En los 90, cabe destacar al menos dos casos, ambos de reformas nombradas en esta década en el mundo hispano: España y Chile. En el caso español, afirman dos autores (uno de ellos principal impulsor y exdirector de la reforma): "*La ausencia de una amplia y efectiva participación del profesorado en las etapas determinantes del proceso constituye, a nuestro juicio, el aspecto más criticable de la reforma educativa española. Aunque no sea el único, este aspecto está sin duda en la raíz del desapego, la indiferencia o el rechazo en determinados sectores del profesorado hacia el nuevo marco legal y normativo*" (Coll y Porlán, 1998:24 y 27).

problema no deriva de falta de información o conocimiento; su solución pasa por otro tipo de factores, directamente políticos e ideológicos, así como financieros.

Reformas educativas y docentes en los 90

Las reformas educativas de la década de los 90 se caracterizaron por una serie de elementos, entre los que destacan (Torres, 1999b,2000b):

Prioridad sobre la educación básica, en el marco de los compromisos internacionales adquiridos en la Conferencia Mundial sobre "Educación para Todos" (Jomtien, 1990). No obstante, la "visión ampliada" de la educación básica propuesta en Jomtien -satisfacción de las *necesidades básicas de aprendizaje* de niños, jóvenes y adultos, a lo largo de toda la vida, dentro y fuera del sistema escolar- no llegó a plasmarse; *educación básica* se equiparó con *educación de niñ@s*, *educación escolar* y *educación primaria*, ampliándose el número de años de la enseñanza obligatoria (en la mayoría de países se agregaron 3 años a lo que era una primaria usualmente de 6 ó 7 años).

Calidad y equidad como objetivos de la reforma. La versión de *calidad* que se impuso es la que asocia calidad con *eficiencia* y con *rendimiento escolar*. La *equidad* se refiere ya no sólo al acceso sino a la calidad, reconociéndose la necesidad de una *oferta diferenciada* para grupos diferenciados, precisamente para lograr *resultados homogéneos*. En este marco, cobraron auge las políticas de *focalización en la pobreza* y los *programas compensatorios*, de *discriminación positiva*, para los sectores más desfavorecidos, incluyendo políticas de asistencia escolar (alimentación, salud, etc.) para aliviar los efectos de la pobreza sobre la escolaridad y el aprendizaje.

Descentralización y autonomía de la institución escolar como ejes de la reforma educativa, e impulso de los proyectos educativos institucionales. Los sentidos, calidades y niveles de profundidad de los procesos de descentralización y autonomía variaron mucho en los distintos países, tendiendo a privilegiar los aspectos administrativos. Resta mucho por hacer en el ámbito del fortalecimiento de la autonomía profesional de los equipos docentes.

Mayor presencia de los padres de familia y la comunidad en la institución escolar ("participación comunitaria", "gestión comunitaria", "autogestión escolar") con dos objetivos claros: mayor contribución financiera de la comunidad local, y mayor control de ésta sobre la escuela y sobre los docentes en particular. Las atribuciones de estas instancias comunitarias incluyen cuestiones tan variadas como compra de insumos, elección de directores, vigilancia de la asistencia docente, pago de salarios y decisión acerca de incentivos, y participación en la elaboración del proyecto educativo institucional.

En el caso de Chile, dos de sus protagonistas analizan que "al comunicar las reformas no se ha generado un discurso que incorpore a los profesores y profesoras como actores protagonistas de las mismas", que "una parte significativa del magisterio mantiene una disposición socio-afectiva de desánimo y de carencia de perspectivas" y que "la reforma ha sido exitosa en producir nuevas prácticas a nivel de las escuelas, [pero] no tiene un discurso al nivel macro que satisfaga a la profesión docente" (García-Huidobro y Cox, 1999:42 y 44).

Prioridad sobre los aspectos administrativos de la reforma (en el contexto más amplio de la reforma administrativa del Estado y del nuevo modelo de gerenciamiento público), tanto a nivel central e intermedio como de la institución escolar. La reforma administrativa se percibió como punto de entrada y condición para la reforma en otros ámbitos (curricular, pedagógico). La noción de "gestión", a los distintos niveles, se asoció fundamentalmente al ámbito administrativo y la "capacitación para la gestión" al desarrollo de competencias gerenciales.

Reformas curriculares orientadas al desarrollo de competencias (saber con saber hacer), la formación en valores y el "aprender a aprender", con algunas características bastante generalizadas: integración del currículo en áreas, incorporación de nuevas áreas o asignaturas (por ejemplo, educación tecnológica, y generalización del aprendizaje de idiomas extranjeros en la educación básica), "ejes" o "temas transversales" con un lugar central en los diseños curriculares, el constructivismo -en distintas interpretaciones y variantes- como corriente epistemológica y pedagógica dominante.

Evaluación de resultados y rendición de cuentas por parte de la institución y el sistema escolar frente a los padres de familia y la sociedad. Dentro de este esquema, cobró impulso la evaluación de rendimiento escolar mediante pruebas estandarizadas (sobre todo en dos áreas críticas: lenguaje y matemáticas) y la implantación de sistemas u operativos nacionales de evaluación, así como mecanismos de información pública en algunos países.

Incremento del tiempo de instrucción como variable clave para mejorar la educación: más años de estudio (extensión de la escolaridad obligatoria), más días de clase al año (teniendo como referente el número de días de estudio en los países industrializados), más tiempo diario en la escuela (tendencia a retornar a la jornada escolar completa) y más tiempo de estudio en casa (tareas escolares).

Provisión de textos escolares y promoción de los materiales autoinstructivos.

Impulso de las modernas tecnologías como recursos para la enseñanza y como complemento, o sustituto, a la labor docente; promoción de la educación a distancia, tanto para la instrucción escolar como para la formación docente.

Fortalecimiento de la educación bilingüe intercultural y de la interculturalidad como enfoque, en el contexto de una mayor atención y visibilidad de la educación para poblaciones indígenas.

En relación específicamente al tema docente, el "problema docente" adquirió relieve como tema de estudio y debate público. Se extendió la retórica de la *revalorización*, la *profesionalización*, la *autonomía* y el *protagonismo* docente, y en ese marco, se implementaron medidas en diversos frentes, con distintos niveles de profundidad y calidad, entre otras:

Incrementos y mejoras salariales en la mayoría de países, complementados con esquemas de incentivos en base al desempeño y al mérito.⁶

Impulso a la formación docente en servicio (por lo general sin articulación con la formación inicial) para la instrumentación de la reforma, con ayuda de modalidades a distancia. Se adoptaron estrategias masivas y esquemas descentralizados o tercerizados (venta de servicios por parte de universidades, ONGs, empresa privada, etc.). Se tendió a organizar dos circuitos diferenciados de formación uno para directores y supervisores (en una línea más bien gerencial) y otra para docentes de aula (con énfasis en aspectos pedagógicos y curriculares). La formación inicial aguarda todavía su propia reforma.

Evaluación del desempeño docente, fundamentalmente a través del desempeño escolar de los alumnos, y promoción de una política salarial y de incentivos vinculados a dicho desempeño.

Promoción de instancias y mecanismos horizontales de aprendizaje, trabajo y cooperación entre docentes (espacios de encuentro, redes).

En cuanto a las estrategias de la reforma:

Políticas de Estado, más que de gobierno Una característica de las reformas de los 90 fue, en general, su mayor durabilidad en el tiempo, con procesos que sobrevivieron más de un período de gobierno e incluso gobiernos de signo diverso. Esto permitió, en algunos casos, algo inédito en las reformas educativas: la posibilidad de la sistematización en la marcha, el aprendizaje, e, incluso, la rectificación.

Reforma masiva, integral y gradual Partiendo de una crítica al carácter inorgánico y asistémico de la "reforma tradicional", varias reformas en los 90 se plantearon como reformas integrales (conciliar cantidad con calidad, considerar oferta y demanda educativa, atender los diversos componentes -administrativo, curricular, pedagógico, normativo, organizacional-, y promover la intersectorialidad).⁷ Asimismo, partiendo de la crítica a los "proyectos piloto", gobiernos y agencias internacionales coincidieron en plantear estrategias masivas de reforma, "aprendiendo en la marcha" antes que en la experimentación.

Impulso y difusión de innovaciones como parte de la reforma y del papel del Estado. Esto fue reforzado desde las agencias internacionales, que asumieron un rol activo en la identificación y diseminación de "experiencias exitosas" y "mejores prácticas", buscando proporcionar modelos prácticos de referencia para la formulación de política y para la acción.

⁶ Tales aumentos no lograron satisfacer las expectativas docentes. En las dos últimas décadas, los docentes vieron deteriorar notablemente sus ingresos, condiciones de trabajo y de vida. Los 90 fueron escenario de numerosos y prolongados paros y huelgas docentes en la mayoría de países, principalmente por reivindicaciones salariales y aumento del presupuesto educativo.

⁷ No obstante, las reformas de los 90 continuaron en buena medida adscriptas a la lógica sectorial, el ámbito intra-escolar, y la oferta.

Consulta y búsqueda de acuerdos para la validación de políticas en la mayoría de países, con presencia de diversos actores, incluidos el empresariado, las ONGs y la iglesia. El empresariado emergió como un "nuevo actor" protagónico y un socio clave para la reforma educativa, con un impulso fuerte de la *filantropía* ("empresa responsable", "empresa ciudadana") vinculada al ámbito educativo. Los docentes continuaron siendo un actor relegado o sólo formalmente incorporado en dichos procesos, siendo éste un reclamo docente generalizado no sólo entre las dirigencias sindicales sino a nivel de la base. Los mecanismos y estrategias adoptados para la consulta fueron diversos; también los grados de éxito, legitimidad y consistencia de los acuerdos a lo largo del tiempo.

El desencuentro entre reformas y docentes

El desencuentro entre reforma y docentes, crónico en la historia de la reforma educativa latinoamericana, se agudizó en los 90. Los motivos del malestar docente son múltiples y, por supuesto, no tienen que ver únicamente con la política educativa, sino con el momento y el contexto más amplio, nacional, regional y global. Algunos aspectos de este malestar tienen que ver de manera directa con las reformas educativas, no sólo con sus contenidos y con la abultada agenda de cambios propuestos, sino con el *modo* como han sido planteadas y han pretendido implementarse.

En una región de fuerte tradición sindical docente, los procesos de descentralización implicaron -e incluso fueron pensados expresamente para- quebrar el poder sindical, lo que ha sido previsiblemente resistido por las organizaciones docentes. Esto, en el marco de una crítica y una oposición organizada, nacional y regional, al modelo neoliberal y sus manifestaciones más salientes en la región: reducción del Estado y de su rol, privatización, flexibilidad laboral, incremento de la pobreza, el desempleo, la inequidad y la exclusión social.⁸

En los diversos países, los docentes expresan insatisfacciones, inquietudes y temores similares que ya no se refieren únicamente a los salarios, fuente tradicional de descontento y protesta. Hay pérdida de sentido respecto de su labor y de la propia labor de la escuela. A nivel de la institución escolar, hay sensación de confusión, desorden, caos. Lo que "arriba" se percibe como estrategia gradual e incremental de cambio, "abajo" se percibe como simultáneo ("demasiados cambios al mismo tiempo"). Lo que "arriba" se percibe como sistémico -aunque se planifique y ejecute por separado, en departamentos distintos (administración, currículo, formación docente, textos, etc.) e incluso en unidades ministeriales o para-ministeriales distintas⁹-, resulta

⁸ Un caso de confrontación abierta, prolongada y con alto perfil nacional e internacional fue el de Argentina. La "Carpa Blanca", instalada en abril de 1997 por la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA) frente al Congreso de la Nación, y en pie hasta diciembre de 1999, fue el símbolo visible de una disputa pública, con gran cobertura mediática, entre gobierno/Ministerio de Educación y docentes. Estos últimos reclaman no sólo mayor presupuesto para la educación sino la derogación de la nueva Ley Federal de Educación, sancionada en 1993.

⁹ Para operar los "Proyectos de Mejoramiento de la Calidad de la Educación", con préstamos y asesoría internacionales, del Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), se crearon unidades ejecutoras especiales ubicadas fuera de los Ministerios de Educación. Esto

muchas veces, en cada escuela concreta, en un rompecabezas con piezas que no encajan entre sí o que tiene piezas faltantes. A su vez, la fragmentación de la política educativa nacional está cruzada y alimentada por la fragmentación y falta de coordinación entre las agencias internacionales, cuyas agendas a menudo se superponen y hasta contradicen entre sí (Coraggio y Torres, 1997; Gajardo y de Andraca, 1997; Torres, 1999b,2000b).¹⁰

Algunos temas y medidas de las reformas de los 90 fueron percibidos por los docentes como particularmente desestructurantes y amenazantes: (a) la incorporación de las *tecnologías modernas*, sobre todo la computadora, a menudo sin la necesaria formación e incluso información a los docentes, lo que agranda la distancia generacional entre docentes y alumnos y alimenta el fantasma de la desaparición no sólo de los docentes sino del propio sistema escolar; (b) los esquemas de *participación y gestión comunitaria* de la escuela, en versión de los 90, lo que en clave docente es percibido como parte de la escalada privatizadora de las políticas neoliberales; (c) el impulso de la *evaluación del desempeño docente* (medido fundamentalmente a través del rendimiento escolar de los alumnos) y de los incentivos vinculados a tal desempeño¹¹; (d) la creciente importancia atribuida a la variable *tiempo*, variable crítica y terreno de conflicto tanto por su *incremento* (calendario escolar extendido, jornada escolar completa, reducción de tiempo de vacaciones y de recreo, requisitos adicionales de formación o trabajo en equipo, etc., a menudo sin revisión del contrato laboral docente) como por su *aceleración* (la urgencia de los reformadores en colisión con los tiempos docentes y de la escuela); y (e) el pregón insistente en torno a cuestiones tales como el "*énfasis en el aprendizaje*" o el nuevo rol docente como "*facilitador de aprendizajes*", cuestiones que, a falta de mayor elaboración y explicación al respecto, tienden a ser escuchadas por los docentes como "*desénfasis en la*

produjo una fragmentación mayor de la política educativa y una fractura entre dos (o más) Ministerios de Educación por país, uno tradicional y uno "moderno" y con recursos frescos, encargado de la reforma del sistema.

¹⁰ A fin-inicio de siglo América Latina y el Caribe está cruzada por tres iniciativas internacionales de reforma educativa: (1) el *Proyecto Principal de Educación*, acordado en México en 1979 y lanzado en Quito en 1981, de alcance regional, coordinado por UNESCO, con tres metas para el año 2000: acceso universal a la escuela primaria, eliminación del analfabetismo adulto y mejoría de la calidad y la eficiencia de la educación; (2) la *Educación para Todos*, acordada en Jomtien, de alcance mundial, impulsada por UNESCO, UNICEF, PNUD y Banco Mundial, con metas (esencialmente las del PPE pero con una "visión ampliada de educación básica") para el año 2000 y ahora postergadas para el año 2015, a raíz de la evaluación de la década realizada en el Foro Mundial de la Educación, realizado en Dakar (26-28 abril, 2000); y (3) el *Plan Acceso Universal a la Educación para el 2010*, acordado en la Cumbre de Miami, convocada por el presidente estadounidense Clinton, en 1994, y ratificado en la II Cumbre, en 1998, en Santiago. Esta iniciativa, de alcance hemisférico, propuso metas para nivel primario, secundario y terciario. La iniciativa, liderada por los Estados Unidos, es coordinada por los gobiernos de México, Argentina y Chile; en ella participan varios organismos internacionales, regionales y nacionales (entre los principales, OEA, Banco Mundial, BID y US-AID).

¹¹ En un solo caso (México) tal evaluación fue acordada junto con el sindicato. En Chile, Colombia y otros países la medida no pudo implementarse hasta la fecha, dada la oposición de las organizaciones docentes, que ven en ella una afrenta a su dignidad profesional, un mecanismo punitivo y de control, y para legitimar despidos y contrataciones temporales.

enseñanza", entierro de la pedagogía y pérdida del rol docente (Torres, 1999b).¹²

En este contexto, hemos visto reforzarse las tendencias defensivas de los docentes e incluso la defensa del viejo modelo educativo. Dimensiones de la vieja cultura escolar cuestionadas por los propios docentes en el pasado, como la centralización, la burocratización y la falta de autonomía, pasan a contabilizarse como "pérdida", a nivel tanto personal como gremial. Los nuevos escenarios (descentralización, autonomía escolar, impulso de la innovación y de formas horizontales de encuentro entre docentes, evaluación de desempeño y rendición de cuentas, etc.) se instalaron muy rápidamente, haciendo difícil para todos -no sólo para los docentes- recuperarlos como posibilidades y hasta como conquistas, y, por último, como territorios a disputar y a dotar de sentido.

Enfrentadas a las nuevas reglas del juego y asimilando algunos errores y lecciones aprendidas en el pasado, las organizaciones docentes han venido percibiendo la necesidad del propio cambio. Esto incluye un papel más activo y propositivo en el debate educativo así como en el desarrollo de la investigación, la comunicación y difusión, la formación y autoformación docente. En varios países, las organizaciones docentes están empeñadas en la (re)activación de movimientos pedagógicos, en la perspectiva no sólo de fortalecer la dimensión profesional sino de hacer propuestas educativas propias, surgidas desde los docentes, alternativas a las del Estado y la reforma "oficial". La idea de un movimiento *pedagógico* que trasciende lo educativo y se constituye en movimiento *social*, está presente en el debate y el accionar de varias organizaciones docentes o de corrientes importantes en su interior.

3. HACIA UN NUEVO PROFESIONALISMO DOCENTE

La idea de que *profesional* es quien posee un título académico, está fuertemente instalada en la ideología educativa convencional, y concretamente en la cultura docente, desde el aula de clase hasta las dependencias ministeriales. Esta noción está en la base del continuado credencialismo y formalismo de las ofertas de formación docente, inicial y en servicio. La calidad y pertinencia de dicha formación, así como las otras condiciones (de trabajo, de vida) requeridas para avanzar en el desarrollo de la docencia como una actividad profesional, tienden a ocupar un lugar secundario en las preocupaciones en torno a la profesionalización.¹³

¹² De hecho, asistimos a una trivialización en torno a los listados del "docente eficaz" y, en particular, al rol de "facilitador de aprendizajes" como eje del nuevo perfil profesional docente. Todos la mencionan, pero pocos parecen detenerse a pensar cómo es percibida esta consigna por los docentes, los padres de familia y la sociedad, y qué implica en términos concretos: cómo se forma docentes (nuevos y en ejercicio) para transitar del *rol instructor* del presente a un *rol facilitador*, para pasar de un modelo escolar (curricular, pedagógico, organizativo) *centrado en la enseñanza* a uno *centrado en el aprendizaje*, etc.

¹³ En los 90, varios países de la región se embarcaron en planes masivos de "profesionalización" docente, verdaderos planes masivos de *titulación* docente, a partir de la contratación de universidades públicas y privadas, muchas veces sin la necesaria experiencia y condiciones para la tarea.

En cualquier caso, las competencias docentes requeridas para hacer frente a las demandas de las sociedades modernas, de sistemas escolares descentralizados e instituciones escolares autónomas, implican, como mínimo, un *profesionalismo* entendido como dominio y competencia teórico-práctica en el propio campo de trabajo, autonomía profesional, capacidad para tomar decisiones informadas, para anticipar las consecuencias de esas decisiones y para evaluar críticamente la propia acción (Burke, 1996).

Esto no se logra con más de lo mismo: *titulación* como meta en sí misma, oferta a mansalva de programas y cursos de "actualización" o "perfeccionamiento", sin afectar las otras condiciones (salarios, condiciones de trabajo, carrera docente, imagen social) que inciden sobre el reclutamiento, el perfil y el desempeño profesional docente. Lograr los docentes requeridos por la revolución educativa de la cual depende, en buena medida, el desarrollo futuro de nuestros países, implica un énfasis inédito y una inversión fuerte (política, económica y social, individual y colectiva) en el tema docente, con parámetros renovados, sintonizados con el nuevo modelo escolar en gestación.

De hecho, reforma escolar y reforma docente se necesitan mutuamente. El modelo escolar que conocemos (organización, manejo del tiempo y el espacio, concepciones dominantes en torno al currículum, la pedagogía, la evaluación, etc.) está pensado desde y para un docente subordinado, pasivo, transmisor, instructor, que entrega lo que recibe, reacciona a órdenes y normativas, realiza una tarea alienada, mecánica, rutinaria, vitalicia, en el confinamiento solitario de un aula o una escuela, sin contacto entre pares, sin derecho a la participación o la consulta, capacitando permanente pero dependiente de ofertas e impulsos externos para aprender. Este modelo escolar es incompatible con la autonomía escolar y el desarrollo de la docencia como una actividad profesional. Porque -bien vale recordarlo- la competencia profesional no se forja únicamente en el estudio sino, fundamentalmente, en el lugar de trabajo y en el ejercicio mismo de la profesión.

Avanzar en el desarrollo de un perfil profesional docente implica entonces intervenciones convergentes en varios frentes, en las que tienen una responsabilidad todos los actores de la sociedad. Asegurar la *voluntad* (querer hacer), las *competencias* (saber hacer) y las *condiciones* (poder hacer) para que los docentes puedan realizar eficazmente su papel y responsabilizarse por éste, implica desafíos y tareas tanto para el Estado y la sociedad, como para las organizaciones docentes y los docentes individualmente (ver Recuadro más adelante).

Hacia una nueva representación social de los docentes

Avanzar hacia una nueva representación social de los docentes y de la tarea docente supone, en primer lugar, una actuación docente, individual y colectiva, capaz de recuperar la simpatía y el respeto sociales por quienes enseñan, su rol y su causa. Pero implica además, paralelamente, políticas y estrategias deliberadas y consistentes de información, comunicación, debate y educación pública, así como de formación docente, dirigidas a dismantelar los viejos y nuevos estereotipos y construir un nuevo imaginario colectivo en torno a los

docentes como *ciudadanos, profesionales, sujetos y aliados* del cambio educativo, en una nueva época y para un nuevo paradigma educativo.

▪ **Del docente-obstáculo al docente-solución**

Desde la óptica de los reformadores, los docentes constituyen un problema, un obstáculo, un dolor de cabeza. Grupo humano numeroso (el mayor contingente de empleados del Estado) que consume un altísimo porcentaje del presupuesto educativo (entre 90 y 95%), dejando escaso margen para invertir en mejoramiento e innovación, lo que haría necesario recurrir a préstamos internacionales, único dinero fresco para renovar el sistema. Principal cuello de botella para impulsar el cambio educativo. Círculo vicioso difícil de romper: bajos salarios pero imposibilidad de mejorarlos significativamente, siendo ésta la principal reivindicación de los gremios docentes; bajos salarios que reflejan y a la vez refuerzan el bajo estatus social de la profesión, así como los perfiles de quienes aspiran a ella; formación docente que termina siendo compensatoria, dados los bajos niveles de partida, y cuya renovación depende de formadores formados a su vez en la vieja escuela y en la vieja formación docente. Campo para el cual, en fin, no se visualizan alternativas fáciles ni costeables ni logrables en el corto ni en el mediano plazo y no, en todo caso, en los tiempos que demanda la urgencia del cambio.

El "problema" docente se extiende a las organizaciones docentes, caracterizadas usualmente como corporativistas (preocupadas sólo por la reivindicación salarial de sus miembros, no por el interés general y la mejoría de la educación); politizadas e ideologizadas (cruzadas por partidos y/o intereses políticos, y atrasadas en términos ideológicos); intransigentes (no predispuestas al diálogo y la negociación); no representativas (los sindicatos no representan el sentir de los docentes, insistiéndose por ello en la necesidad de diferenciar *docentes* y *organizaciones docentes*)¹⁴; contrarias al cambio (al cambio en general y al cambio educativo en particular); sesgadas (exageran las debilidades y desconocen los aspectos positivos de la política gubernamental).

La imagen negativa de los docentes y sus organizaciones se ha profundizado y extendido en los últimos años. Además de ser percibidos ellos como problema, el "problema educativo" mismo ha terminado siendo depositado sobre los hombros docentes y sobre su ámbito inmediato de acción, la escuela. Permanece oculto a la conciencia pública (e incluso, en buena medida, a los propios docentes) el carácter sistémico del *sistema* escolar y la política educativa, y la responsabilidad que, tanto sobre el "deterioro" como sobre el "mejoramiento" de la calidad, tienen el Estado y la sociedad, y, en particular, quienes diseñan y conducen la política educativa a nivel nacional e internacional.

¹⁴ Estados y sindicatos disputan la representatividad respecto del "sentir docente" frente a la reforma: las autoridades ministeriales "ven" que los docentes están "metidos" en la reforma, comprometidos con ella; los sindicatos, por su parte, "ven" desconcierto y descontento generalizados. Es difícil dirimir, en cada caso, la situación real, en ausencia de información más objetiva al respecto. Llama la atención la falta de investigaciones, encuestas o sondeos de opinión en torno al tema, aún en países con tradición y densidad en este tipo de actividades.

La imagen negativa de los docentes es parcial, injusta para muchos docentes y para la profesión docente en su conjunto, e ineficaz desde el punto de vista del objetivo: avanzar hacia el logro de una educación de calidad para todos. *Parcial*, porque los docentes conforman una realidad compleja y contradictoria, que los ubica al mismo tiempo como víctimas y cómplices, como parte del problema y de la solución. *Injusta* por lo abusivo de toda generalización; porque la situación docente es el resultado de decisiones y políticas (activas y pasivas) tomadas a lo largo de varias décadas; porque los docentes son apenas una pieza del engranaje escolar, a su vez parte de un engranaje social más amplio; porque la enseñanza es una tarea compleja y de enorme responsabilidad, mal comprendida y mal valorada por la sociedad; porque enseñar y lograr aprendizajes, en el momento actual y en las condiciones concretas en que trabaja la mayoría de docentes e intenta aprender la mayoría de niños y jóvenes, puede llegar a ser un acto diario de heroísmo. *Ineficaz* porque, finalmente, la educación y el cambio educativo hay que hacerlos con los docentes disponibles, hoy y aquí. Nadie está dispuesto a dar algo de sí cuando, en vez de una palmada en el hombro, recibe un latigazo.

Lo que la educación de un país es capaz de lograr depende en buena medida de quiénes son, qué pueden y están dispuestos a hacer sus docentes. Adoptar esta perspectiva implica entender el "diagnóstico" en educación no únicamente como un inventario de lo *que no hay* -típicos listados de carencias a los que nos ha acostumbrado la mentalidad burocrática y tecnocrática en educación- sino, sobre todo, de lo que *hay* y es posible: éste es el verdadero punto de partida para la acción, la movilización y el cambio.

▪ De insumos a sujetos

Los docentes han sido considerados tradicionalmente un *insumo* más de la oferta educativa, compitiendo (por recursos, atención, tiempo) con insumos tales como infraestructura, tecnología educativa, libros de texto, etc. Esto se ha reforzado en tiempos recientes, en el marco de los esquemas de costo-beneficio aplicados a la política educativa, y a partir de las recomendaciones hechas por el Banco Mundial para el mejoramiento de la educación primaria en los países en desarrollo. De los nueve insumos que el Banco enlista como ingredientes de la calidad, los docentes -su conocimiento, experiencia y salario- aparecen respectivamente en quinto, sexto y octavo lugar de prioridad.¹⁵ De aquí deriva la recomendación a los gobiernos en el sentido de priorizar la inversión en los insumos que aparecen en los primeros lugares del listado, en particular, aumentar el tiempo de instrucción, proveer libros de texto -contándose con ellos como compensadores de los bajos niveles de formación docente- e impulsar programas cortos de formación docente en servicio, con ayuda de modalidades a distancia (Lockheed y Verspoor, 1990; Banco Mundial, 1996).

Evidentemente, los docentes no pueden ser puestos en un pie de igualdad con otros "insumos" de la oferta escolar. Los docentes son personas, sujetos

¹⁵ Dichos insumos serían: 1) bibliotecas; 2) tiempo de instrucción; 3) tareas en casa; 4) libros de texto; 5) conocimientos del docente; 6) experiencia del docente; 7) laboratorios; 8) salario docente; y 9) tamaño de la clase. Este orden responde al número de estudios consignados por el BM que mencionan este factor como teniendo impacto positivo sobre la calidad educativa.

portadores de saberes, experiencia, voluntades, afectos, valores, que inciden de manera directa y determinante en el qué y cómo se enseña y evalúa, es decir, en el currículo y la pedagogía efectivos, los que verdaderamente importan. Más aún: qué insumos se utilizan y cómo se utilizan en el proceso de enseñanza y aprendizaje depende, en buena medida, de la decisión de cada docente. La propia América Latina ha acumulado una rica experiencia de fracasos al intentar medidas aparentemente simples y salvadoras (distribución de materiales de lectura, textos y manuales, instalación de computadoras, incremento del tiempo de instrucción, etc.) sin tener en cuenta a los docentes.

De hecho, la prioridad de invertir en docentes como vía para mejorar la calidad de la educación es algo que los propios padres de familia y la sociedad parecen tener crecientemente claro. Esto es lo que revelan varias encuestas de opinión pública, y entre padres de familia específicamente, realizadas en diversos países a lo largo de la década del 90.

▪ De **agentes de la reforma educativa a sujetos del cambio educativo**

Dos premisas están aquí en discusión: la distinción entre *reforma* y *cambio* educativo, y la distinción entre *agentes* y *sujetos*.

(a) *reforma* y *cambio*

Tradicionalmente, *reforma* y *cambio* educativo han estado imbricados e incluso han tendido a verse como la misma cosa: el cambio educativo (la reforma) es bueno por sí mismo, no hay cambio por fuera de la reforma, la reforma (la propuesta, la normativa, el documento, el plan) se traduce en cambio efectivo (en la realidad, en la escuela, en el aula). Dadas estas premisas, se entiende por qué las reformas han carecido de una estrategia expresa de información, comunicación o persuasión -mucho menos discusión- pública a fin de explicar el por qué, el qué y el cómo de los cambios propuestos (se espera que el anuncio de la reforma sea bienvenido y apoyado por la ciudadanía, incluidos los docentes); por qué toda crítica o resistencia a la reforma (de los docentes o de cualquier otro sector) ha sido entendida como resistencia no a *una* propuesta de reforma sino al cambio, al progreso, a la modernidad.

No obstante, no toda reforma se traduce en cambio ni todo cambio es resultado de la reforma. Hay cambio operando con independencia de la reforma (o motivado por ella, pero en otro sentido o incluso en sentido contrario). Aunque puedan a menudo resultar imperceptibles o poco significativos para quienes proponen o estudian los cambios en educación, los sistemas y las instituciones educativas están de hecho en permanente cambio, más allá de las propuestas esporádicas de cambio dirigido desde arriba (reforma). Estos cambios "espontáneos", que resultan de la propia dinámica de las instituciones en interacción con el medio, de la iniciativa de los docentes y otros actores de la comunidad educativa, a fin de ajustarse a las necesidades y posibilidades de cada contexto y momento, al avance del conocimiento y la tecnología, y al aprendizaje derivado de la propia experiencia, son los cambios que generalmente pasan a reconocerse como *innovaciones* (Torres, 2000a).

(b) *agentes y sujetos*

El esquema tradicional de reforma naturalizó la disociación entre *reformadores-sujetos* que saben, piensan, proponen y toman decisiones (arriba)- y *docentes-agentes* encargados de ejecutar, los únicos evaluados y, por tanto, los únicos responsables. Esta relación reformadores-docentes/arriba-abajo replica, en el plano de la política educativa, la relación maestro-alumno característica del modelo escolar convencional: quien *sabe* no necesita aprender ni someter sus ideas a consulta, diálogo y confrontación con quien no sabe o con otros saberes; el que *no sabe* debe aprender, rectificar y dejarse guiar. Para el primero, el cambio es esencialmente un objetivo unidireccional y externo, a lograr con los demás. Asumida la verdad y calidad técnica de la propuesta de reforma, la ejecución -por parte de los docentes- aparece como un problema de información y capacitación, a fin de asegurar su interpretación y manejo correctos. Así ha quedado instaurado el mecanismo que permite concluir que, si la reforma tiene problemas, estos serán problemas de ejecución, nunca de diagnóstico, planificación o diseño.

Esta manera de pensar y hacer reforma educativa está profundamente cuestionada y ha entrado en crisis. Cambiar la educación implica cambiar el modelo de reforma educativa, pensar la reforma no como evento esporádico sino como proceso permanente, propiciar la articulación entre reforma e innovación y el continuo ida y vuelta entre "arriba" y "abajo", incorporar la participación, la consulta y la concertación social como ingredientes esenciales, contar con los docentes no sólo como ejecutores sino también como interlocutores de la política educativa.

Pensar el papel de los docentes en el *cambio* educativo es pensar dicho papel tanto en relación a la *reforma* como a la *innovación* y a la articulación entre ambas. Porque, como muestra la experiencia y se reconoce crecientemente, ni el cambio propuesto y dirigido "desde arriba" (reforma) ni el cambio operado "desde abajo" (innovación) son eficaces, por sí mismos y por separado, como estrategias de cambio educativo efectivo.

▪ **De *agentes escolares* a *ciudadanos***

Los docentes suelen ser vistos y tratados (por la política educativa, por el sistema escolar, por la sociedad) a partir de una única identidad: como individuos que enseñan, como agentes escolares. Las otras múltiples identidades de los docentes -personas, hombres y mujeres, trabajadores, padres y madres de familia, vecinos, consumidores, ciudadanos con deberes y derechos- no cuentan.

La diferenciación tradicional entre *escuela* y *comunidad* como entidades separadas (se habla de "*vincular escuela y comunidad*") ha contribuido a encasillar la identidad docente en la primera, sin advertir que ellos, también, tienen domicilio y pertenencia comunitaria, intereses y aspiraciones en tanto padres de familia, vecinos, sujetos que votan, individuos que son parte de la sociedad local y la sociedad nacional más amplia.

La propia noción de *formación docente* está atrapada en la lógica escolar. Esta arranca con el primer día de clase para optar al título docente y se subdivide en dos grandes grupos (inicial y en servicio), ignorándose para los docentes la realidad del "aprendizaje a lo largo de toda la vida" y el peso de la biografía familiar y escolar en la mochila profesional de cada docente. Para llegar a los docentes y desarrollar su capital cultural se piensa en instituciones y programas educativos, cursos, eventos, paquetes didácticos, títulos; se olvida que los docentes están expuestos diariamente a otras muchas formas de socialización, aprendizaje y actuación, que no pasan por su ser docentes, tales como la convivencia familiar y comunitaria, la participación ciudadana, el involucramiento en distintos grupos de interés, el acceso a los medios y las tecnologías de información y comunicación, etc. Lo que un docente no puede aceptar desde su rol docente, quizás lo comprende y acepta más fácilmente desde su rol de padre o madre de familia. Tener acceso diario a la lectura del periódico, e incluso a una casilla electrónica y al Internet, harían probablemente mucho más por los docentes -autoestima, motivación por el propio aprendizaje, conexión con el mundo exterior, sensibilidad y aprecio por lo diverso, acceso a la cultura universal, etc.- que lo que hacen hoy muchos cursos y programas formalmente etiquetados como de formación o capacitación docente.

El compromiso docente con la escuela y con la calidad de la educación no deriva únicamente de su identidad de agente escolar. Es desde su compromiso comunitario y social que se entiende el empeño y desempeño de los mejores; este elemento -sensibilidad social, solidaridad, compromiso político- parecería ser parte importante del impulso y la capacidad para ser creativo e innovar.¹⁶ La vinculación entre el *adentro* y el *afuera* de la escuela es de hecho una zona problemática de la política educativa y de la propia relación entre reformadores y docentes: los primeros insisten en ubicar a los docentes como agentes escolares, con roles y participación limitada al ámbito escolar, a lo sumo comunitario; los docentes, a su vez, están tensionados entre su identidad escolar y su identidad social, jalonados entre la pedagogía y la asistencia social, entre la escuela y una realidad "exterior" que no es tal (pues entra a la escuela junto con los alumnos y sus padres, y con los propios docentes) ni se limita al ámbito comunitario, y en la cual encuentran tanto obstáculo como motivación para seguir adelante y poner lo mejor de sí mismos.¹⁷

▪ De adversarios a aliados

El cambio educativo se hace con los docentes o no puede hacerse, al menos mientras sigamos pensando en sistemas escolares centrados alrededor de personas que enseñan, no de máquinas. Esto incluye también a las

¹⁶ Una consulta latinoamericana realizada por el IPE UNESCO Buenos Aires en 1999 a fin de identificar "Aprendizajes y Necesidades de Aprendizaje de los Innovadores Educativos a Nivel Local", arroja elementos interesantes en este sentido. El compromiso social-político-ideológico con la transformación social, no solamente educativa, aparece como un ingrediente clave de la innovación educativa a nivel local. (Informe final en elaboración).

¹⁷ La disputa en torno al "ámbito" propio de la labor docente queda de manifiesto en la relación Estado/organizaciones docentes. Como se analiza en el caso de la reforma chilena: "*Mientras los unos (autoridades) apuntan a la escuela y conciben la participación en el contexto de su profesionalización y autonomización efectiva, los otros (docentes) están mirando el espacio de discusión pública y los debates ideológicos a nivel societal*" (García-Huidobro y Cox, 1999:44).

modalidades de educación a distancia, si tenemos en cuenta que la buena educación a distancia incluye siempre un componente presencial.

Desde los mecanismos hasta las terminologías empleadas, la relación con los docentes ha estado regida por esquemas de guerra, acentuados precisamente en momentos en que se enarbolan las banderas del *diálogo*, el *consenso*, la *concertación*. A lo largo y ancho de la región los docentes expresan similares estados de ánimo: *quiebre*, *escepticismo*, *sospecha*, *incomprensión*, *desvalorización*, *exclusión*, *pérdida*, *exigencia*, *acoso*, *amenaza*, *culpa*, *estrés*, *angustia*. De hecho, el deterioro de la salud (física y mental) de los docentes y el reconocimiento de enfermedades laborales pasaron a ser, en la década del 90, temas centrales en la agenda y la plataforma sindical docente, objeto de estudio y materia de conflictos judiciales entre sindicatos y gobiernos.

Los derechos de los niños, ampliamente difundidos en la región, han sido usualmente pensados como herramientas para proteger a los niños de los adultos -sobre todo en el hogar y en la escuela- y a ser enseñados por los adultos-docentes, en la escuela. No debe sorprender pues que muchos docentes se limiten a enseñar a sus alumnos a recitar formalmente tales *derechos*, agregando a menudo por su cuenta un listado de *deberes*. Si el objetivo es una escuela amiga de los niños y las niñas, lo lógico sería propender a una alianza estratégica con los docentes y sus organizaciones para trabajar juntos en la defensa de los derechos infantiles, dentro y fuera de la escuela. Lógico, pues esto responde no sólo al interés de los niños, sino también al interés de los docentes, en tanto la escasa valoración y respeto social de su tarea está, en buena medida, atada a la escasa valoración y respeto que merecen los niños en nuestras sociedades.

Asimismo, en lugar de profundizar la ya de por sí difícil relación histórica entre docentes y padres de familia -como se está haciendo a través de algunos esquemas actuales de "gestión comunitaria" de la escuela en los que se atribuye a los padres de familia y la comunidad un rol de control casi policial frente a los docentes y su labor- lo que se requiere es promover, desde todos los costados, una alianza docentes-padres de familia en el marco de la cual puedan identificarse, construirse y defenderse intereses comunes que hacen a la calidad y equidad de la educación (Hargreaves, 1999).

El diálogo, la alianza, el consenso, la concertación, son vías escarpadas, empinadas, que demandan mucho esfuerzo y tiempo. El problema es que la ancha carretera pavimentada de una sola vía ha mostrado no conducir a ninguna parte. El cambio educativo es cambio cultural y tarea social y, como tal, requiere amplia participación y concertación entre los diversos actores. Concertar implica reconocer al otro, respetarlo como diferente, buscar puntos en común, negociar y ceder, acordar una agenda de trabajo, sin negar el conflicto sino, más bien, asumiéndolo y lidiando con él (Tedesco, 1995).

Estado y docentes/organizaciones docentes son dos actores claves de dicha concertación, dada su centralidad en la educación y dada la polarización histórica de sus posiciones en esta región y los niveles de enfrentamiento a los que ha llegado dicha polarización. Mientras no se reconozcan y actúen, de lado

a lado, como *aliados* en la cruzada por una educación de calidad para todos, la reforma y el cambio educativo continuarán siendo una utopía irrealizable.

Recuadro

PROFESIONALISMO DOCENTE: UNA RESPONSABILIDAD COMPARTIDA

	Estado	Sociedad Civil	Docentes	Org. Docentes
▪ Reconocer que los docentes deben ser <i>sujetos</i> del desarrollo y actores claves en la concertación para el cambio educativo.	√	√	√	√
▪ Asegurar las condiciones (materiales, organizativas, de conocimiento, afectivas, simbólicas) para hacer de la docencia una <i>actividad profesional atractiva</i> , capaz de atraer y retener a los mejores recursos humanos. Priorizar las condiciones (objetivas y subjetivas) para que los docentes accedan a una formación permanente, integral y de calidad, tanto antes como a lo largo del servicio.	√	√	√	√
▪ <i>Valorar la tarea docente</i> en tanto tarea de gran complejidad y responsabilidad pedagógica, ética y social, y de alta productividad social. Reconocer, al mismo tiempo, que esa tarea requiere colaboración activa y <i>apoyo crítico</i> de los demás actores del proceso educativo. Como toda actividad profesional, la docencia requiere alimentarse del comentario, la sugerencia, la crítica y la evaluación en torno a su desempeño.	√	√	√	√
▪ Restituir a la institución escolar su función primordial, cual es la enseñanza y el aprendizaje, la democratización del conocimiento, la integración y la transformación social, la identificación y el desarrollo del potencial de los alumnos, el aprender a aprender y a disfrutar del aprendizaje. Este es el contexto institucional para el ejercicio y desarrollo de la docencia como una actividad profesional.	√	√	√	√
▪ Incorporar un <i>concepto complejo de gestión educativa y autonomía escolar</i> que articule (en la toma de decisiones, en la formación docente, en la gestión de la escuela) los aspectos organizativos, administrativos, curriculares y pedagógicos. En este marco, es indispensable recuperar la centralidad de la pedagogía en el diseño de la política educativa y en la participación social en torno a la cuestión educativa.	√	√	√	√
▪ Aceptar el <i>aprendizaje permanente</i> como una necesidad de todos y una responsabilidad de toda la sociedad.	√	√	√	√
▪ Abrirse al cambio como dimensión inherente y permanente de la educación, comprometiéndose en primer lugar con el propio cambio. Fomentar la innovación y desarrollar la capacidad para innovar y gestionar eficazmente las innovaciones.	√	√	√	√
▪ Asegurar y exigir calidad, transparencia, responsabilidad por los resultados y rendición de cuentas a todos los niveles, desde la escuela hasta las instancias de dirección de la política educativa y el accionar de las agencias internacionales.	√	√	√	√
▪ Comprometerse a fondo con la educación -con el objetivo de una educación equitativa y de calidad para todos, centrada en el logro de aprendizajes relevantes y socialmente útiles- desde el lugar y la responsabilidad que le toca a cada uno en el logro de ese objetivo.	√	√	√	√
▪ Respetar y hacer respetar los <i>acuerdos y compromisos</i> nacionales e internacionales en torno a la educación (objetivos, metas, plazos, presupuestos), y en torno a los docentes de manera específica.	√	√	√	√

BIBLIOGRAFIA

- BANCO MUNDIAL. 1996. *Prioridades y estrategias para la educación. Estudio sectorial del Banco Mundial*. Washington.
- BURKE, A. 1996. "Profesionalidad: su relevancia para los docentes y formadores de docentes en los países en desarrollo", en: *Perspectivas*, N° 99. Ginebra: UNESCO.
- COLL, C.; Porlán, R. 1998. "Alcance y perspectivas de una reforma educativa: La experiencia española", en: *Investigación en la escuela*. Barcelona.
- CORAGGIO, J.L.; Torres, R.M. 1997. *La educación según el Banco Mundial: Un análisis de sus propuestas y métodos*. Buenos Aires: Miño y Dávila-CEM.
- GAJARDO, M; de Andraca, A.M. 1997. "La educación en la Cumbre de las Américas", en: *Boletín del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*, N° 44. Santiago: UNESCO-OREALC.
- GARCIA HUIDOBRO, J.E.; Cox, C. 1999. "La reforma educacional chilena 1990-1998: Visión de conjunto", en: *La reforma educacional chilena*. Madrid: Editorial Popular.
- HARGREAVES, A. 1999. Professionals and parents: A social movement for educational change?. Toronto: OISE (inédito).
- KENSKI, V. M. 1998. "Novas tecnologias: O redimensionamento do espaço e do tempo e os impactos no trabalho docente", en: *Revista Brasileira de Educação*, N° 8. Sao Paulo: ANPED.
- LOCKHEED, M.; Verspoor, A. 1990. *El mejoramiento de la educación primaria en los países en desarrollo: Examen de las opciones de política*. Washington: Banco Mundial.
- LOYO, A. (coord.). 1997. *Los actores sociales y la educación. Los sentidos del cambio (1988-1994)*. México: UNAM/Plaza y Valdez.
- TEDESCO, J.C. 1995. *El nuevo pacto educativo: Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*. Madrid: Anaya.
- TIRAMONTI, G. 1999. "Sindicalismo docente y reforma educativa en la América Latina de los 90". Buenos Aires: FLACSO (mimeo).
- TORRES, R.M. 1996a. "Formación docente: Clave de la reforma educativa", en: *Nuevas formas de aprender y enseñar*. Santiago: UNESCO-OREALC.
- TORRES, R.M. 1996b. "Sin reforma de la formación docente no habrá reforma educativa", en: *Perspectivas*, N° 99. Ginebra: UNESCO.
- TORRES, R.M. 1997. *Profesionalización o exclusión: Los educadores frente a la realidad actual y los desafíos futuros*. Documento de trabajo preparado para la Cumbre Internacional de Educación (México, 10-14 Febrero, 1997). México: CEA/UNESCO.
- TORRES, R.M. 1999a. "Nuevo rol docente, ¿qué modelo de formación, para qué modelo educativo?", en: *Aprender para el futuro. Nuevo marco de la tarea docente*. Madrid: Fundación Santillana.
- TORRES, R.M. 1999b. "Reformadores y docentes: El cambio educativo atrapado entre dos lógicas". Documento de trabajo preparado para el foro *Los docentes, protagonistas del cambio educativo*, organizado por el Convenio Andrés Bello (Cartagena, 1-4 diciembre, 1999).
- TORRES, R.M. 1999c. Improving the Quality of Basic Education? The Strategies of the World Bank, en: Stromquist, N.; Basile, M. (ed.). 1999. *Politics of Educational Innovations in Developing Countries, An Analysis of Knowledge and Power*. NewYork-London: Falmer Press.
- TORRES, R.M. 2000a. *Itinerarios por la educación latinoamericana: Cuaderno de viajes*. Buenos Aires-Barcelona-México: Paidós/CAB.
- TORRES, R.M. 2000b. *Una década de Educación para Todos: La tarea pendiente*. Montevideo:FUM-TEP; Madrid: Editorial Popular; Caracas: Editorial Laboratorio Educativo; Buenos Aires: IIPE UNESCO.

VILLEGAS-REIMERS E.; Reimers, F. 1996. "¿Dónde están los sesenta millones de docentes?", en: *Perspectivas*, N° 99. Ginebra: UNESCO.