

Profesionalización docente y la noción Maestro Investigador: en perspectiva global - local

Juan Pablo Suárez Vallejo *

Facultad de Educación, Universidad de Antioquia

Resumen

Este trabajo¹pretende dar cuenta de las relaciones discursivas que se entretajan a nivel global y local al tratar de direccionar la profesionalidad docente. En este marco referencial se trata de conocer el papel que juega la noción de maestro investigador en las políticas y reformas educativas y, por ende, identificar el lugar que ocupan el maestro y la pedagogía dentro de este entramado.

Se expondrá entonces que la idea de profesionalidad docente en el seno de las políticas y reformas educativas se centra, en primera instancia, en el tránsito hacia la obtención de un título, pasa por cursos de capacitación e información científica y tecnológica, hasta programas de postgrado donde se aspira a acceder a la investigación educativa y pedagógica. En segunda lugar y no menos importante, se presenta la profesionalización como estrategia que convoca a los maestros a reflexionar sobre prácticas pedagógicas orientadas al hacer en el aula, en la perspectiva de afianzar los procesos de aprendizaje. Esta estrategia se relaciona con la noción de *maestro investigador* o *investigación docente*, soportada en el enfoque de investigación-acción bajo la modalidad de investigación formativa, la cual no se presenta como un aval para obtener un título universitario o reconocimiento como investigador educativo.

Palabras claves: Maestro investigador, Profesionalidad docente, Calidad de la educación.

Summary

Teacher professionalization and the notion of the Teacher Researcher: under a global-local perspective. Juan Pablo Suárez Vallejo. This paper attends to explain the discursive relationship that is interwoven at a local and global level when trying to address the teaching profession. In this frame of reference it tries to recognize the role that the teacher research plays educational policy and reform; therefore, identifying the place of the teachers and the pedagogy within this framework.

* Licenciado en Geografía e Historia de la Universidad de Antioquia, profesor de cátedra, candidato a Magister, de la misma universidad y asesor de las Escuelas Normales de Antioquia, miembro del grupo Historia de la Práctica Pedagógica. juanpablo1282000@yahoo.es

¹ El presente trabajo hace parte de las reflexiones propias de la tesis de maestría: la formación de maestros y la noción maestro investigador (1996-2005) un espacio para la reflexión y el debate. Trabajo desarrollado por Raúl Ortiz Betancur y Juan Pablo Suárez.

*It will show, then, that the idea of a teaching profession within the context of policies and educational reforms is centered firstly in obtaining a degree, it goes through training, scientific and technological information courses until concluding with graduate programs which aim to access the educational and pedagogical research. Secondly, and not least important, the teaching profession is presented as an strategy that calls for teachers to reflect on their teaching practices oriented towards what they do in the classroom, focused on strengthening the learning process. This strategy relates to the notion of the **teacher researcher or teaching research** supported in the action research approach in the form of formative research, which is not required in order to obtain an university degree or in order to be recognized as an educational researcher.*

Key words: *Teacher researcher, Teaching Profession, Quality of education.*

Introducción

En el contexto de las reformas educativas la **enseñanza** es considerada instrumento para alcanzar los fines trazados por el Estado y las políticas internacionales. En éstas, el maestro es un agente pasivo que ejecuta las políticas y reformas educativas diseñadas por los expertos desde las agencias gubernamentales, quienes consideran necesario capacitar al maestro para que pueda asumir estas directrices en relación a la mejora del sistema educativo, circunstancia que afianza **la noción profesionalización docente**².

La profesionalización docente³, en el seno de las políticas educativas, se entiende como el tránsito hacia la obtención de un título, pasa por cursos de capacitación e información científica y tecnológica, hasta programas de postgrado donde se aspira a acceder a la investigación educativa y pedagógica. Para el logro de la profesionalización se organizan estrategias que convocan a los maestros a reflexionar sobre prácticas pedagógicas orientadas al hacer en el aula en la perspectiva de afianzar los procesos de aprendizaje. Esta estrategia se viene relacionando con lo que se ha denominado **maestro investigador** o **investigación docente**, soportada en el enfoque de investigación acción bajo la modalidad de investigación formativa. Estos planteamientos de profesionalización aunados a una concepción de **Calidad** de la educación, entendida como eficiencia y eficacia, anteponiendo como resultado de la intervención educativa el **aprendizaje** medido a través de las pruebas estandarizadas, de carácter local (ICFES, Pruebas Saber, ECAES) e internacional (Pruebas PISA, TIMSS, entre otras). El viraje hacia el aprendizaje desde la teoría cognitiva y su expresión “pedagógica”, el constructivismo, (Barragán 2007:5) desdibuja la enseñanza y al maestro, en tanto que prevalecen los resultados como indicadores de calidad. Así las cosas, se plantean los siguientes interrogantes: **¿Las reformas educativas de finales del siglo XX y principios del XXI facilitaron el surgimiento**

2 A propósito Popkewitz (2000:116-117) precisa: “[...] Los discursos acerca de las normas nacionales y el profesionalismo surgen de coaliciones de grupos dentro de las agencias del Estado, grupos profesionales, fundaciones y sindicatos de maestros. Los discursos nacionales acerca de las normas están unidos a discusiones acerca de gerencia in-situ, "toma de decisiones compartida", reforma en la educación de los maestros acerca de un "maestro reflexivo" y una pedagogía constructivista. [...]”

3 Ley 115 de 1994: [...] actualización, especialización y perfeccionamiento hasta los más altos niveles de posgrado. Los títulos obtenidos y los programas de perfeccionamiento que se adelanten dentro del marco de la ley, son válidos como requisitos para la incorporación y ascenso en el Escalafón Nacional Docente, conforme con lo establecido en la presente ley. ARTICULO 111 [...] La responsabilidad de dicho mejoramiento será de los propios educadores, de la Nación, de las entidades territoriales y de las instituciones educativas. ARTICULO 110

de nuevas concepciones pedagógicas?; ¿Tecnificar el oficio⁴ del maestro es una forma de profesionalizarlo o es otro modo de objetivación de su oficio?

Calidad de la educación, profesionalización docente, maestro investigador en la última década del siglo XX y principios del XXI

Estas relaciones discordantes entre el magisterio colombiano y la política direccionada desde lo global e instalada en lo local por medio del Ministerio de Educación Nacional se verán con mayor claridad en la década de 1990.

De hecho, en la década de los 90, uno de los pronunciamientos más significativos fue la Declaración Mundial Sobre Educación Para Todos, realizada en Jomtien, patrocinada por el Banco Mundial y la UNESCO, donde se explicita que la educación para todos debe dirigirse al aprendizaje de habilidades básicas cuando expresa:

Que la expansión de las oportunidades educacionales se traduzca en un desarrollo significativo –para el individuo o para la sociedad – depende en definitiva de si la gente verdaderamente aprende como resultado de estas oportunidades, esto es, de si verdaderamente incorporan conocimientos útiles, habilidad de raciocinio, destrezas y valores. La educación básica, en consecuencia, debe poner especial atención a las adquisiciones y resultados del aprendizaje real, más que exclusivamente en la matrícula, en la participación continuada e inerte en los programas o en el cumplimiento de requisitos para obtener certificados. Los enfoques activos y participativos son especialmente valiosos para asegurar las adquisiciones del aprendizaje y para permitir a sus sujetos alcanzar su máximo potencial. **En consecuencia, es necesario definir un nivel aceptable de adquisiciones del aprendizaje para los programas educacionales y mejorar y aplicar sistemas de calificación de sus logros.** (Las negrillas son nuestras) (Declaración mundial sobre Educación para todos. Jomtien. 1990)

En definitiva, la preocupación gira en torno a la necesidad de garantizar el aprendizaje de conocimientos que potencien al máximo al sujeto; por tanto se requieren políticas evaluativas que posibiliten comprobar dichos aprendizajes y establecer estándares⁵ de calidad y competencias que permitan ser comparados. En otras palabras, se precisan estrategias que direccionen la educación hacia la eficacia y la eficiencia estableciendo un vínculo con el marco conceptual de la productividad empresarial. Estrategias que se concretizan en el marco de las reformas educativas en la década de los años noventa por parte de los países latinoamericanos expresadas en las leyes generales de educación. A propósito, López y Flores precisan:

Las reformas educativas neoliberales para América Latina fueron planteadas desde las instancias de poder internacional y nacional como respuesta a los problemas de calidad de los sistemas educativos de la región. El diagnóstico y las propuestas para la modernización educativa de Latinoamérica se realizaron con la participación de

4 Por tecnificación del oficio del maestro se entiende, parafraseando a De Tezanos (2007), la exigencia a capacitarse (titulación) en el uso de materiales curriculares elaborados por expertos y en el uso de saberes técnicos dirigidos a la ejecución de tareas específicas, centrando la preocupación por “profesionalización docente” en el campo funcional del oficio; contrario al sentido de la profesionalización docente desde el ámbito pedagógico, que se funda en la historicidad de la profesión, la cual abre el diálogo con otras profesiones y con el aparato conceptual de las disciplinas relacionadas con la pedagogía y la educación, posibilitando así la producción de saber pedagógico por parte del maestro. (De Tezanos, 2007: 13-14)

5 Declaración Mundial sobre Educación para todos. Jomtien. 1990. “Estos elementos deberían constituir un sistema integrado y complementario, sustentarse mutuamente, establecer “standards” comparables de adquisición de conocimientos y deberían contribuir a crear y a desarrollar las posibilidades del aprendizaje permanente”

los más diversos actores sociales de los Estados latinoamericanos, comandados por políticos, intelectuales, académicos y organismos no gubernamentales de Estados Unidos. Identificaron que la falta de eficiencia, eficacia y productividad educativa radicaba en el acelerado crecimiento de los sistemas educativos nacionales, debido a la masificación de la matrícula y los ineficientes esquemas de operación administrativos altamente centralizados. El problema de la calidad educativa en Latinoamérica quedó reducido a un problema de gestión. [...] (homepage) (López & Flores, 2006)

En línea con las reformas planteadas para Latinoamérica y en concordancia con la propuesta desarrollada en Jomtien, la V Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado en San Carlos de Bariloche, Argentina, el 16 y 17 de octubre de 1995, propone que:

26 [...] La mejor formación para el trabajo es una educación básica de calidad con características amplias, flexibles y polivalentes que permitan sustentar una posterior especialización de acuerdo con las constantes modificaciones del mercado de trabajo. [...]

En esta dirección se propugna por una formación para todos que garantice el aprendizaje de habilidades básicas para el trabajo. De esta intención surge el *Programa Iberoamericano de Cooperación para el Diseño de la Formación Profesional (IBERFOP)*. IBERFOP constituye una iniciativa de cooperación que promueve la transferencia de metodologías de diseño de sistemas y currículos de Formación Técnico Profesional. Dichas metodologías se basan en las experiencias de los países Iberoamericanos en los que se están aplicando, y se refieren a la identificación de las competencias laborales requeridas por los sistemas sociales y productivos al desarrollo curricular de sus formaciones asociadas a su evaluación y certificación y a la construcción de sistemas nacionales integrados de Formación Técnico Profesional. De igual forma la Cumbre plantea que:

El Programa Iberoamericano de Cooperación para la Modernización de Administradores de la Educación IBERMADE: [...] se fundamenta en la convicción de que la formación de directivos es una de las estrategias fundamentales para el desarrollo de un cambio dentro del proceso de modernización de las Administraciones Educativas.

Dichas iniciativas (**IBERFOP e IBERMADE**) están dirigidas a formar los directivos y administradores educativos de la región. El propósito es: “[...] obtener dos efectos indispensables: por un lado, la irradiación hacia abajo de las nuevas pautas de comportamiento, y por otro, una mayor participación en los procesos de formación que permitan mejorar las actitudes y la calidad profesional de las personas involucradas.” (Homepage) (Programa Iberoamericano de Cooperación para la Modernización de Administradores de la Educación IBERMADE, 1995)

Como se puede observar, la Cumbre plantea la modernización de la administración educativa dirigida hacia la formación para el trabajo. Este objetivo es pensado desde las altas esferas burocráticas desconociendo los planteamientos de los protagonistas del proceso, es decir, a las instituciones educativas y a los maestros. Sin embargo La relación calidad de la educación y trabajo es cuestionada por Mónica Pini cuando dice:

La afirmación de que una buena educación es el prerrequisito para que todos tengan buen empleo y buen salario es otro ejemplo de esta clase “verdad”, que no tiene en cuenta las condiciones económicas que favorecen o restringen la cantidad de empleos disponibles, las posibilidades de acceso y el rango de salarios. No hay

evidencia de una relación directa entre las buenas calificaciones de los estudiantes y altos salarios futuros cuando se controlan variables como clase social. (Pini, 2003:43)

Esta reflexión, pone en tela de juicio el concepto de formación para el trabajo y por ende el de *Capital Humano*, en el que “*las destrezas y el conocimiento de la mano de obra son una forma de capital que resulta de inversiones deliberadas en áreas como educación y salud*” (Martínez, 2004:67), premisa introducida por el modelo industrial ⁶ a mediados del siglo XX, evidenciado en las políticas educativas, donde se percibe claramente la influencia económica y tecnológica como telón de fondo que deja traslucir el desarrollo asociado a la calidad⁷ de la educación, mediada ésta por el aprendizaje, con el objeto de superar la pobreza, el subdesarrollo, garantizar el empleo y la movilidad social. Todos estos elementos, traducidos en una serie de pronunciamientos de orden mundial que se concretizan en reuniones de mandatarios promovidas por la UNESCO, el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional, la CEPAL, entre otros, y a nivel local plasmadas en reformas, leyes y decretos que afectan las organizaciones educativas (universidades, escuelas primarias e institutos de educación secundaria, entre otras) y a los sujetos de la educación: maestros, estudiantes y comunidad en general. Como lo observa Michel Apple:

“Por lo tanto, las políticas implantadas para elevar la calidad, garantizar públicamente el rendimiento y hacer una escuela más competitiva, han tenido unos resultados muy perjudiciales para los estudiantes que ya eran los menos favorecidos. Pero no sólo han sido los estudiantes quienes han sufrido estos efectos negativos: también los notan los enseñantes o los administradores, que no han endurecido sus criterios para determinar cuáles estudiantes son “capaces” y cuáles no. [...]”(Apple, 2002: 119)

Así las cosas, la calidad de la educación centrada en escuelas cada vez más competitivas se torna contradictoria entre la idea de una educación para todos, y pone al maestro y a las instituciones educativas, como ya se ha dicho, en una situación de confrontación permanente entre el sentido formativo de carácter pedagógico y el competitivo planteado por las reformas. De allí que cuando se le plantea al maestro investigar su práctica pedagógica, se le direcciona y

6 Quiceno (2007:36) comenta que: “[...] aparece una forma de conocimiento sobre la educación que se manifestó como el uso de una serie de racionalidades técnicas en educación provenientes de la industria. Si en los años treinta, el movimiento de modernización fue de la ciencia hacia la industria, en estos años fue al contrario, de la industria hacia la ciencia: el modelo industrial, el taylorismo, el fordismo, invadieron la educación, las instituciones formadoras e incluso la educación superior. [...] La academia y la experiencia interpretativa ceden su lugar a las reformas de los Estados, las reformas sociales, los bancos y a las pruebas, las aplicaciones, las comparaciones, las experimentaciones locales, los proyectos instrumentales, las políticas gubernamentales, los programas, los planes de estudio y las “guías” para la enseñanza.”

7 “La actual concepción de la calidad en la educación se fundamenta en la gestión de la calidad total (GCT), paradigma altamente exitoso en las empresas privadas. Desde este enfoque se han analizado las causas de la “ineficiencia” de las empresas públicas y se han propuesto soluciones a las mismas. La idea es que para mejorar la calidad de los servicios y productos se debe impactar a los centros públicos con la lógica del libre mercado. El sistema GCT tiene los siguientes componentes: liderazgo, estrategia, políticas, gestión personal, recursos, procesos y procedimientos (plan-do-check-act); pero también incluye la satisfacción de las expectativas de los clientes y del personal, además de la reingeniería de los procesos, el impacto en la sociedad y los resultados. No hay que perder de vista que esta reingeniería surgió en la década de los cincuenta como una propuesta para aumentar la tasa de ganancia ante el agotamiento del modelo industrial taylorista-fordista. [...]”

Uno de los axiomas de las reformas educativas es la evaluación del rendimiento escolar como indicador de calidad. Estas evaluaciones, tanto nacionales como internacionales, se realizan como si la única variable a considerar fuese el aprovechamiento educativo, independientemente de las condiciones socioeconómicas. El presupuesto es que las clases sociales no existen, como tampoco existe la desigualdad socioeconómica y cultural entre los países desarrollados y no desarrollados” López & Flores (2006:7 y 8)

restringe hacia el mejoramiento en materia de las pruebas estandarizadas que regulan la calidad del aprendizaje en términos de competencias.

Retomando la cumbre de Bariloche, la propuesta se enfoca hacia la formación de administradores educativos expertos en la aplicación de las políticas educativas desarrolladas por los organismos internacionales. En otras palabras, la reforma educativa es irradiada desde la cúspide de la pirámide organizativa del sistema educativo. El maestro se torna nuevamente, como lo denunciaba en su momento el Movimiento Pedagógico Colombiano, en un receptor de políticas y reformas que no se le han consultado. Se puede evidenciar una suerte de continuidad de la tecnología educativa. Que en términos de Quiceno:

La tecnología educativa es el nombre para una sociedad en donde el sujeto no es activo o pasivo, tradicional o progresista, crítico o descriptivo, el sujeto es neutro como una técnica, un instrumento o como una máquina. [...] El sujeto no existe en su acción educativa, ni como investigador ni como ejecutor. Todas las operaciones que hace el sujeto pasan a ser controladas por las técnicas de las acciones, pasan al campo de control, al campo cerrado de la técnica. Por esta condición, el sujeto pierde su subjetividad, su vida interior, su identidad y se convierte en un instrumento. (Quiceno, 2007: 38)

En este sentido, cuando las políticas educativas a nivel mundial vuelcan la mirada hacia el maestro no lo hacen para reconocerlo como agente productor de políticas o sujeto crítico, reflexivo e investigador, sino como facilitador de la ejecución de las mismas a través de mecanismos que controlan las acciones propias del maestro, proponiéndose para ello reconocer su profesionalización en la medida que asuma la investigación y la innovación en la escuela y el aula con resultados medibles en los logros del aprendizaje.

La Ley General de Educación en Colombia (Ley 115 de 1994), reconociendo la necesidad de afianzar la profesionalización del maestro y el mejoramiento de los resultados de aprendizaje exigidos por los estándares de calidad plantea que:

ARTICULO 4o. El Estado deberá atender en forma permanente los factores que favorecen la calidad y el mejoramiento de la educación; especialmente velará por la cualificación y formación de los educadores, la promoción docente, los recursos y métodos educativos, la innovación e investigación educativa, la orientación educativa y profesional, la inspección y evaluación del proceso educativo. ARTICULO 109. [...]. La formación de educadores tendrá como fines generales: a) Formar un educador de la más alta calidad científica y ética; b) Desarrollar la teoría y la práctica pedagógica como parte fundamental del saber del educador; c) Fortalecer la investigación en el campo pedagógico y en el saber específico, y d) Preparar educadores a nivel de pregrado y de posgrado para los diferentes niveles y formas de prestación del servicio educativo. ARTICULO 110. Mejoramiento profesional. La enseñanza estará a cargo de personas de reconocida idoneidad moral, ética, pedagógica y profesional. El Gobierno Nacional creará las condiciones necesarias para facilitar a los educadores su mejoramiento profesional, con el fin de ofrecer un servicio educativo de calidad. **La responsabilidad de dicho mejoramiento será de los propios educadores**, de la Nación, de las entidades territoriales y de las instituciones educativas. "ARTICULO 111. [...] La formación de los educadores estará dirigida a su **profesionalización**, actualización, especialización y perfeccionamiento hasta los más altos niveles de posgrado. [...] Estos programas tendrán que estar relacionados con las áreas de formación de los docentes o ser de complementación para su formación pedagógica.[...]

Estos artículos recogen las discusiones y planteamientos del Movimiento Pedagógico desde la década de los 80, conformado por maestros, intelectuales e investigadores de la educación y la

pedagogía, que tenían en común reivindicar al maestro como portador y productor del saber pedagógico. Este hecho evidencia que:

Mediante las reformas educativas se pueden promover o propiciar cambios institucionales, institucionalizar innovaciones, prácticas o experiencias exitosas; las reformas son el instrumento a través del cual las fuerzas políticas concretan en el poder sus propuestas de renovación. Las reformas pueden impulsar procesos de cambio educativo, pero también pueden desviarlos o aplazarlos; en este caso se habla de contra-reforma, aunque por lo general sus actores o protagonistas no gustan de este calificativo. Las reformas actúan de arriba hacia abajo, así hayan sido concertadas; son mandatos, directivas, aunque últimamente este modo jerarquizado de actuar sobre la realidad social ha entrado en crisis. (Rodríguez, 2000:87)

En Colombia, desde la Ley General de Educación y del Plan Decenal 1996-2005, se pretendió institucionalizar varias experiencias y prácticas innovadoras lideradas por los maestros antes de la reforma educativa de los años 90, como es el caso de la Expedición Pedagógica, la cual permitió reconocer las prácticas pedagógicas de los maestros y conformar redes de maestros investigadores y equipos de trabajo para mejorar las prácticas docentes.

Esto indica que las propuestas actuales se sustentan en el principio de la democracia en cuanto articulan la mirada de los *investigadores locales*⁸ y las propuestas del movimiento de reivindicación de los maestros en el marco del Movimiento Pedagógico, retomadas éstas por la Ley General de Educación, que concuerda también con las formulaciones dadas en la década de los 90⁹ por las políticas internacionales.

En esta década aparece con claridad la demanda del maestro investigador, y para ello se retoman y generan programas que lo involucran en esta actividad, todos ellos, respaldados por la preocupación de mejorar la calidad de los procesos educativos, idea compartida por el Movimiento Pedagógico en la década del 80, cuando expresaban:

El movimiento Pedagógico lucha por las condiciones infraestructurales que inciden en **la calidad de la educación** (Las negrillas son nuestras), por una valoración social y económica adecuada del trabajo del educador, por una formación y una capacitación más rigurosa; oposición al control estatal sobre los contenidos y los métodos y defensa de la libertad de cátedra y de la autonomía del educador, orientándolos no hacia la preservación acrítica de la práctica tradicional rutinaria sino hacia su confrontación mediante una práctica educativa distinta amparada en la reflexión, en el estudio y la **investigación por parte del educador** (Las negrillas son nuestras) que se reconoce como trabajador de la cultura; búsqueda de múltiples alternativas pedagógicas y didácticas, reconociendo que no hay métodos universales para enseñarlo todo, que el contenido en buena parte determina el método y que por lo tanto parte de la capacitación del docente debe servir para actualizarse y cualificarse en términos de contenido” (Foro Nacional por la Defensa de la Educación Pública. Comisión segunda, 1984:37)

Sin embargo, esta concepción del Movimiento Pedagógico es desvirtuada en el actual discurso, en tanto éstos buscan que las investigaciones e innovaciones de los maestros queden reflejadas

8 “Un grupo diferente de actores es el de los educadores de maestros quienes previamente tenían poca autoridad en la comunidad de investigación. Los llamaré investigadores “locales”. (Popkewitz, 2000: 113)

9 “La década de los noventa se caracterizó por un optimismo educativo cimentado sobre tres hechos: las necesidades de la globalización centradas en el conocimiento, la modernización de los aparatos educativos para dar respuesta a los cambiantes tiempos, y la profesionalización docente, que anunciaba la mayoría de edad de la pedagogía”. (homepage). Mejía M.R. (2004)

en los resultados de las pruebas ICFES, SABER, entre otras. La investigación para el maestro es una actividad más que se le agrega a su jornada laboral sin modificar la cotidianidad y las demandas propias de la escuela. Esto es, preparar clase, calificar exámenes, atender padres de familia, cumplir con la entrega del complemento alimenticio, asistir a reuniones administrativas y capacitaciones adicionales, desarrollar proyectos de investigación, etc.

En relación con la investigación por parte del maestro, pasados diez años de la “Conferencia Mundial de Educación para Todos” (Jomtien, 1990), en Santo Domingo, del 10 al 12 de febrero de 2000, los países de América Latina, El Caribe y América del Norte, evaluaron los progresos realizados en la región. Como resultado de este ejercicio se formula un **Marco de Acción Regional** para alcanzar las metas y superar las dificultades que se han hallado con la intención de lograr una educación para todos, y establecer compromisos para los siguientes quince años (2015).

Dentro de los temas pendientes allí mencionados se encuentran los relacionados con los bajos niveles de aprendizaje de los estudiantes y la baja valoración profesional de los docentes. De otro lado, el reto del Marco de Acción Regional de Santo Domingo se orientó hacia el mejoramiento de la calidad de la educación básica priorizando el papel que juegan la escuela y el aula como espacios de aprendizaje, donde se resalta la adquisición de habilidades y competencias para la vida, entendidas éstas como herramientas que llevan a la superación de la pobreza. Como desafío establece además el reconocimiento del valor social del docente, lo cual requiere mejorar sus condiciones de trabajo y de vida; en consecuencia, ofrece altos niveles de profesionalización “[...] vinculada con la investigación y la capacidad para producir innovaciones, que los habilite en el desempeño de sus funciones en contextos socioeconómicos, culturales y tecnológicos diversos”¹⁰. El Marco de Acción Regional se compromete también con el diseño de medidas que permitan verificar los logros de los aprendizajes de habilidades y competencias para la vida, por medio del establecimiento de estándares de calidad reconocidos tanto a nivel nacional como regional que permitan establecer procesos permanentes de monitoreo y evaluación, teniendo presentes las diferencias individuales y culturales de los educandos.

Se dibuja aquí la intención de descargar en los docentes la responsabilidad social que el Estado no alcanza o no quiere asumir, en cuanto plantea la necesidad de capacitar al maestro para desarrollar innovaciones e investigaciones que respondan a los contextos socioeconómicos en que se encuentre la institución educativa, es decir, los maestros deben atender a las poblaciones vulnerables (desplazados por la violencia, con problemas de desnutrición, violencia intrafamiliar, etc.). A la vez tienen que responder a las exigencias de carácter técnico y administrativo reguladas por directivos y administradores educativos a través de los estándares de aprendizaje, que no consideran los factores sociales del contexto en el análisis de los resultados exigidos por las pruebas permanentes de evaluación en todos los niveles (para el caso colombiano: Pruebas SABER, ICFES, ECAES y ECAENS), reafirmando así el desdibujamiento de la Pedagogía al reemplazarla por la Gestión Educativa. De esta manera también lo explica Marco Raúl Mejía cuando dice:

[...] el inicio del nuevo milenio, que habría sido como el comienzo del despegue educativo por la infinidad de tareas y documentos del momento, nos sorprende con una serie de contrarreformas educativas, en donde se echan atrás algunos de los elementos más progresistas de las leyes de educación. El conocimiento se reduce a estándares y competencias, las reformas a unos criterios de costo-beneficio, con políticas de capitalización (pago por alumno atendido) en donde el menor costo financiero desplaza al proyecto pedagógico. La propuesta curricular en

10 Educación para todos en las Américas. Marco de Acción Regional (Homepage) (Santo Domingo, 10-12 febrero, 2000:7)

competencias termina siendo un retorno al “maestro a prueba de currículo” que diseñó la tecnología educativa taylorizada de los setenta, sólo que con los retoques del toyotismo, en donde la pedagogía es invisibilizada para ser convertida en una función técnica y complementaria del hecho educativo. Este último es planificado y construido desde las nuevas organizaciones no gubernamentales (ONGs), que se han apropiado del lenguaje de esta nueva versión sajona del currículo técnico toyotista promovido por la banca multilateral y acogido por las tecnocracias políticas de los ministerios, tría que a nombre de lo técnico no acepta discusión sobre las políticas, reduciendo la deliberación a anotaciones puntuales en lo legislativo. (Homepage) (Mejía, 2004:2)

En tal sentido la Ley 715 de 2001¹¹ reacomoda lo establecido en la Ley General de Educación y lo enmarca en la administración de los recursos financieros, amparada en la política de prestación del servicio educativo, justificándose en la garantía del derecho a la educación¹² para todos¹³ y la calidad de la misma regulada con el establecimiento de las normas técnicas curriculares y pedagógicas para los niveles de educación preescolar, básica y media, expresadas en los estándares básicos en competencias, documento que genera el Ministerio de Educación Nacional en el 2003.

Algunos protagonistas del Movimiento Pedagógico (década del 80), coinciden en denominar esta norma como la contrarreforma educativa, en tanto desvirtúa el sentido de la Ley General de Educación Nacional, en relación con la autonomía del maestro, al centrar la atención en la regulación de la calidad de la educación desde la evaluación permanente, el mejoramiento continuo y los resultados del aprendizaje, todo ello orientado a la optimización del servicio educativo.

De igual forma Tomasevski (2004:12) considera que “*La profesión docente fue cambiada por la Ley 715 y el Nuevo Estatuto Docente, con el incremento de la jornada laboral y del número de alumnos por maestro, y la dependencia de los fondos para las escuelas y los maestros de los resultados de sus alumnos en las pruebas.*” Estas condiciones hacen imposible garantizar el derecho a la educación.

A modo de conclusión

Frente a las políticas y reformas educativas se requiere tener los sentidos muy agudos para comprender, en la sutileza del discurso, las desviaciones que conllevan a opacar la pedagogía, el maestro y el derecho a la educación en las políticas educativas. En palabras de Martínez:

La narrativa educativa se transforma radicalmente en razón a que ocurre un cambio sustantivo del paradigma. Los nuevos argumentos van a excluir los provenientes de la visión pedagógica de la educación, ocurriendo un viraje fundamental mediante el cual se desplaza la enseñanza, como acontecimiento complejo de saber, por el aprendizaje, entendido no como la capacidad general de aprender sino como mera adquisición de ciertas competencias determinadas por sus resultados efectivos. (Martínez, 2004:7)

11 Ver Artículo 5 de la ley 715/2001.

12 “[...]. Aunque Colombia cuenta con un amplio marco jurídico para la protección de los derechos humanos, el derecho a la educación carece de un marco legal adecuado que asegure la protección de los derechos de todos los actores clave.” Tomasevski (2004: 12)

13 Artículo 28 “Los departamentos, distritos y municipios darán prioridad a la inversión que beneficie a los estratos más pobres. Sin detrimento del derecho universal a la educación”. Ley 715/2001

En otras palabras, el saber del maestro ha sido desplazado en tanto el concepto de enseñanza¹⁴ es para él la posibilidad de producir conocimiento pedagógico. Este concepto, propio de la pedagogía, no se reduce al mero acto de enseñar. Es la enseñanza la que permite reconocer en el maestro su potencial intelectual, creativo e investigativo, sin restringirse a la mera preocupación por los estándares de aprendizaje.

El desdibujamiento de la pedagogía pone en sospecha la noción de maestro investigador como una alternativa de producción de saber pedagógico generador de políticas y reformas educativas, estrategia que en su momento planteara el Movimiento Pedagógico, pero, en la lógica de los discursos actuales provenientes de políticas globales, la investigación es considerada como una función propia de la profesión docente, y por ende, al servicio de los planteamientos y exigencias de las reformas y del currículo establecido.

A pesar de la situación descrita se encuentran educadores que le apuestan a otra forma de ser maestro, retomando los principios del Movimiento Pedagógico. Precisamente en esta apuesta se hace posible inventar otros espacios para la pedagogía gracias a la reivindicación del maestro como productor de saber pedagógico.

Apuestas que se presentan como un ejercicio de resistencia a los embates a que es sometido el maestro y la pedagogía por las políticas y reformas educativas que cada vez con mayor fuerza buscan invisibilizar el saber de los maestros, reduciéndolos a simples funcionarios.

Referencias Bibliográficas

APPLE, Michael. (2002). *Educación como Dios manda: mercados, niveles, religión y desigualdad*. Barcelona: Paidós.

CARRIÓN, Julio Cesar. (1985). El papel del maestro y la crisis de la educación. En *Educación y cultura* (3) Bogotá. Marzo de 1985 pp. 63-65

DE TEZANOS, Aracelli (2007). Oficio de enseñar, saber pedagógico: la relación fundante. *Educación y ciudad* (12), primer semestre 2007. pp. 7 – 26.

Declaración de Ciudad de México Conferencia Regional de Ministros de Educación y de Ministros Encargados de la Planificación Económica de los Estados Miembros de América Latina y el Caribe México, 4-13 de diciembre de 1979. Consultado enero 20 de 2008. <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001599/159987S.pdf>

Declaración de los Presidentes de América Reunión de Jefes de Estado Americanos, Punta del Este, Uruguay, 12 al 14 de abril de 1967. Consultado el 15 de mayo de 2008, en: <http://www.summit-americas.org/declaracion%20presidentes-1967-span.htm>

Declaración mundial sobre educación para todos y Marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje, Jomtiem – Tailandia (1990) Consultado Marzo 9 de 2008, en: <http://bibliotecadigital.conevyt.org.mx/servicios/hemeroteca/073/073010.pdf>

Educación para todos en las Américas Marco de Acción Regional. Santo Domingo, 10-12 febrero, (2000) I. Consultado julio de 2006, en:

¹⁴ Enseñanza es la construcción conceptual que realiza el maestro a propósito de lo que se pretende enseñar, sometiéndolo a múltiples relaciones que pasan por lo social, lo conceptual y lo cognitivo del estudiante, de este modo lo entiende Martínez Boom (2005) cuando plantea la enseñanza como posibilidad de pensamiento.

http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/ept_santo_domingo_marco_accion_a_mericas.pdf

FECODE (1984) Documentos: Foro Nacional por la Defensa de la Educación Pública. *Educación y cultura*. Separata especial 1984.

LÓPEZ Guerra, Susana, & Flores Chávez, Marcelo. Las reformas educativas neoliberales en Latinoamérica. *Revista electrónica de investigación educativa* (Redie) 8 (1), 2006. Consultado el 20 de octubre de 2007 en:
<http://redie.uabc.mx/contenido/vol8no1/contenido-lopez.pdf>

MARTÍNEZ Boom, Alberto. (2004.) De la escuela expansiva a la escuela competitiva – Dos modos de modernización en América Latina. Barcelona: Anthropos.

_____ (2005) ¿Puede la enseñanza incitar el pensamiento? En: Frigerio, Graciela; Diker, Gabriela. *Educación: ese acto político*. Buenos Aires. Del estante editorial. pp 153 -171

MEJÍA, Marco Raúl (2004). Leyendo las políticas educativas de la globalización. Presentación en el panel sobre reformas educativas en América Latina en el XX Congreso de la CIEC Santiago de Chile Enero 8-14 de 2004. Consultado el 6 de julio de 2008, en:
http://www.planetapaz.org/campanas/educacion/politicas_educativas.pdf.

MOCKUS, Antanas (1984). Movimiento Pedagógico y defensa de la calidad de la educación. *Educación y cultura* (2), septiembre de 1984. pp. 29-34

PINI, Mónica (2003). Escuelas charter y empresas: un discurso que vende. Buenos aires. Unsan, Laboratorio de políticas públicas, Miño y Dávila. Pp 200

Plan Decenal de Educación 1.996 - 2.005 consultado octubre 15 de 2007
http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85242_archivo_pdf.pdf

POPKEWITZ, Thomas. (2000). Volviendo a pensar la descentralización y las diferencias entre el Estado y la sociedad civil: el Estado como problemática de gobierno. *Educación comparada, identidades y globalización*. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior.

QUICENO, Humberto (2007) Informe Final del proyecto de investigación: Modernización, subjetividad y sociedad de control en la educación en Colombia 1950 – 2000. Mimeo. Grupo Historia de la Práctica Pedagógica.

RODRÍGUEZ Céspedes, Abel. (2000). Cambio reformas en educación: el papel de los maestros. En: Cárdenas Colmenares, Antonio; Rodríguez Céspedes, Abel y Torres Rosa María. *El Maestro, Protagonista del Cambio Educativo*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio

SCHIEFELBEIN, Ernesto. (1981). Tendencias de la investigación en América Latina: "Seminario 80" en Perspectivas, revista trimestral de educación Unesco vol. X I, (3), pp. 401-404

TAMAYO Valencia, Alfonso. (2006) El Movimiento Pedagógico en Colombia. (Un encuentro de los maestros con la Pedagogía.). En: *Revista HISTEDBR On-line, Campinas*. (24), p. 102 – 113, consultada 13 marzo 2007 http://www.histedbr.fae.unicamp.br/art09_24.pdf

TOMASEVSKI Katarina. (2004) Los derechos económicos, sociales y culturales el derecho a la educación. Naciones Unidas. Comisión de *Derechos Humanos*. 60º período de sesiones Tema 10 del programa provisional. Consultado el 28 de marzo de 2008 en: http://www.redacademica.edu.co/redacad/export/REDACADEMICA/investigadores/caedra_derechos_humanos/archivos/relatoria_colombia.pdf

UNESCO/OREALC (2001). Balance de los 20 años del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. ED-01/ PROMEDLAC VII/REF.1 Documento de Trabajo. Séptima Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe Año 2001 pp 158. Consultado el 14 de noviembre de 2007
No abre la página
http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/balance_20anos_esp.pdf

V Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno Declaración de Bariloche San Carlos de Bariloche (Argentina), 16 y 17 de octubre de 1995. en: <http://www.oei.es/vcumbre.htm>, revisada 15 de mayo de 2008.

