

La profesionalidad de la docencia como problema central en la formulación de políticas educativas: Aproximación a América Latina y Colombia

Luis F. Vásquez Zora

Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

luisfernandovasquez@yahoo.com

Resumen: Estudios en América Latina y el mundo han resaltado el papel central de los docentes en la formulación de políticas educativas, ubicando atracción, formación y carrera como puntos principales no sólo de la docencia, sino del mejoramiento de los resultados de la educación. Este trabajo analiza las condiciones políticas por las cuales en las dos últimas décadas los docentes son formados como profesionales. La metodología utilizada explora el concepto de gubernamentalidad para exhibir los mecanismos y procedimientos por los cuales determinados órdenes de saber y estrategias de poder conforman modelos docentes específicos para la innovación, las competencias y los estándares de desempeño. La investigación demuestra que la centralidad de los docentes en las políticas educativas hace parte de determinadas racionalidades gubernamentales por las cuales se calculan, prescriben, organizan, realizan y relacionan instituciones para la construcción social de un sujeto que sea objeto e instrumento para un modelo social basado en el mercado y la competencia como modalidad de gobierno de sí y de los otros como población.

Palabras clave: Docentes. Políticas educativas. Saber. Poder. Gubernamentalidad.

A profissionalidade da docência como problema central na formulação de políticas educacionais: Aproximação entre América Latina e Colômbia

Resumo: Estudos na América Latina e no mundo têm ressaltado o papel central dos docentes na formulação das políticas educativas, delimitando atração, formação e carreira como pontos principais não só da docência, mas do melhoramento dos resultados da educação. Este trabalho analisa as condições políticas pelas quais nas duas últimas décadas os docentes são formados como profissionais. A metodologia utilizada explora o conceito de governamentalidade para exhibir os mecanismos e procedimentos pelos quais determinadas ordens de saber e estratégias de poder

Vásquez Zora, L. F. (2016). La profesionalidad de la docencia como problema central en la formulación de políticas educativas. Aproximación a América Latina y Colombia, v. 1, n. 1, pp. 123-149

Artículo recibido: 07-06-2015

Aceptado: 30-11-2015

conformam modelos docentes específicos para a inovação, as competências e os standards de desempenho. A pesquisa demonstra que a centralidade dos docentes nas políticas educativas faz parte de determinadas racionalidades governamentais pelas quais se calcula, prescreve, organiza, realizam e relacionam instituições para a construção social de um sujeito que seja objeto e instrumento para um modelo social baseado no mercado e na competência como modalidade de governo de si e dos outros como população.

Palavras-chave: Docentes. Políticas educativas. Saber. Poder. Governamentalidade.

The professionalism of teaching as a central problem in the design of education policies: Approaching Latin America and Colombia

Abstract: Studies in Latin America and the world have highlighted the central role of teachers in education policies, defining attraction, training and career as main points not only of teaching, but of improving education outcomes, too. This paper analyzes the political conditions under which teachers have been trained as professionals during the last two decades. The methodology explores the concept of governmentality to display the mechanisms and procedures by which certain orders of learning and teaching strategies to make specific models for innovation, skills and performance standards. Research shows that the centrality of teachers in educational policies are part of certain governmental rationalities that determine how institutions in the social construction of a subject -- that is object and instrument for a social model based market and competition as a form of self-government and the other as people-- are calculated, prescribed, organize, conduct and related.

Keywords: Teachers. Educational policies. Knowledge. Power. Governmentality.

Introducción

¿Qué pieza social representa el sujeto docente para que en la historia de su aparición en nuestras sociedades se centralicen en él planes y objetivos de ordenamiento y mejora social (OREALC/UNESCO/ECOSOC, 2011, p. 7)? Si es del lado de los conocimientos, la actividad docente es objeto de toda una grilla elaborada de saberes religiosos (San Agustín, 1953; Santo Tomás, 2000; Loyola, 1977; Calasanz, 2007; La Salle, 2001; Bosco, 2003; entre otros autores), pedagógicos (Comenio, 1998; Pestalozzi, 1889; Bovet, 2007; Claparède, 2007), psicológicos (Montessori, 2003; Piaget, 2001; entre otros), sociológicos (Rousseau, 2000; Kant, 2000; Durkheim, 1979; Dewey, 1977; Decroly, 2006), administrativos y económicos (Hayek, 1978; Schultz, 1968). Al docente no sólo le es asignado enseñar, educar, gestionar y orientar un conjunto determinado de saberes, sino que, al mismo tiempo, le son entregados un conjunto de poderes, de técnicas disciplinarias, normalizadoras y de gestión.

La actividad social docencia contribuye pues, a una finalidad: la conformación de un determinado sujeto social con una función específica en historicidades determinadas. El

docente es una figura que contribuye al alcance de objetivos sociales, unas veces religiosos y morales – al recogimiento como disciplina moral de las almas y los cuerpos (Foucault, 1990, p. 101) –, otras son educadores – a través de su aporte a la normalización de los sujetos para la producción (Foucault, 2006, p. 73) –. Más recientemente, son agentes privilegiados de control y gestión para las competencias y los empresarismos individuales (Foucault, 2007, p. 249).

Nuestra sociedad se obstina en producir, definir y gobernar¹ determinadas formas de la docencia, de manera tal que producir políticas docentes es un problema central de las políticas educativas, cuya preocupación principal será la conformación y renovación de las políticas en tanto produzcan modalidades de gobierno de la docencia como población específica y de los otros como población general. Las políticas docentes como centralidad de las políticas educativas obedecen a un conjunto de relaciones históricas, sociales y políticas que conforman determinadas racionalidades de poder (Foucault, 2006; 2007; 2010) sobre aquellos sujetos sociales que tendrán por función el enseñar, educar y gestionar. Esto es, hacen parte de determinadas racionalidades políticas por las cuales se calcula, prescribe, organiza, realiza y relacionan instituciones para la construcción social de un sujeto que sea objeto e instrumento para un modelo social determinado.

El concepto de gubernamentalidad (Foucault, 2006; 2007; 2010) es utilizado aquí como instrumental analítico de las distintas racionalidades por las cuales es producido el gobierno de sí del docente y de los otros. Por lo tanto, comprende “un dominio definido por las instituciones, los procedimientos, análisis y reflexiones, cálculos y tácticas que permiten ejercer formas de ejercicio del poder que tienen por objetivo principal la población, por forma mayor la economía política, y por instrumento técnico esencial los dispositivos de seguridad” (Foucault, 2006, p. 136). Gubernamentalidad es la analítica de las racionalidades

¹ Comprendemos gobernar como el ejercicio de una relación entre sujetos, instancias y su disposición, de tal modo que pueda alcanzarse un fin (Foucault, 2006; 2010). Frente a ello los sujetos están implicados en un “conjunto de acciones sobre acciones posibles. Un campo de posibilidad en el que viene a inscribirse el comportamiento de los sujetos que actúan: incita, induce, desvía, facilita o dificulta, extiende o limita, hace más o menos probable, llevado al límite, obliga o impide absolutamente. Pero es siempre una manera de actuar sobre uno o varios sujetos actuantes, y ello en tanto que actúan o son susceptibles de actuar. Una acción sobre acciones” (Foucault, 2010, p. 243). Con respecto a las instancias, la disposición, dirección u orientación de los objetos, de los hombres como población, en nuestro caso de los docentes, define gobierno como: “la disposición de las cosas, o sea, de utilizar tácticas y no leyes, o utilizar al máximo las leyes como tácticas: hacer de tal suerte que, por una serie de medios, pueda alcanzarse tal o cual fin”. (2006, p. 125). Gobierno trataría, por lo tanto, de la conducta o del tipo de conductas que deben ser empleadas o desarrolladas sobre los individuos, sobre las cosas o las poblaciones para producir determinados fines. Sería algo así como el arte de conducir las conductas y las cosas.

políticas, de procedimientos, mecanismos, estrategias y tácticas de gobierno de sí y de los otros, comprendida por las instancias de saber, como productoras de veracidad, de las instancias de poder como agenciadoras de intereses y modalidades de acción política, de la implementación de prácticas políticas sobre la docencia como población específica.

En el presente artículo, el enfoque analítico de las gubernamentalidades docentes establece como límites de análisis la profesionalidad como problema central en la formulación de políticas educativas, reconociendo la problematización epistemológica de las políticas educativas como el análisis del conjunto de acciones sobre lo público (Ball y Mainardes, 2011); conciliando “dos racionalidades: el conocimiento científico y académico con la producción empírica efectuada por los gobiernos” (Souza, 2007, p. 67), pero pretendiendo abrir otros recorridos epistemológicos frente al análisis de políticas educativas que suponen “un sentido de análisis que correspondiese a las características económicas de los individuos” (Tello y Mainardes 2012 , p. 9). Se resalta, por lo tanto, que investigar la docencia en Iberoamérica² consiste en la conformación de un conocimiento más allá de las condiciones de trabajo y de las dinámicas sociológicas y de la historia económica y social.

La analítica de las políticas de la profesionalidad de la docencia se interesa en cómo “as reformas educacionais, enfatizaram aspectos como a necessidade de um novo professor, com habilidades e competências necessárias para atender aos objetivos requeridos pelo mercado” (Mancebo, 2007, p. 467). Para lo cual, la formulación de políticas educativas docentes no gira en torno a las condiciones de formación, carrera y remuneración, sino de atracción, evaluación, estímulos y mejoramiento de los profesionales docentes según desempeño, incentivos y gestión de competencias como vehículos para obtener mejores resultados profesionales y educativos de excelencia como renovada exigencia y base de la docencia en América Latina. Un análisis político de la docencia como profesionalidad describirá el tipo de relaciones a partir de las cuales la sociedad conforma un modelo singular de gestión de empresarismos individuales, esto es, describe cómo a través de determinados mecanismos y procedimientos políticos son producidas modalidades de aceptación u oposición en la conformación social del docente como sujeto para la gestión de competencias.

² Entre otros investigadores encontramos: Tenti (2006, 2007, 2008); Tardiff (2012); Nóvoa, (2009, 2014); Fernández (1991, 1998); Peñuela (2008).

Este artículo está organizado del siguiente modo: en la primera parte, se discute la idea de los sujetos educativos docentes como centrales en la formulación de las políticas educativas; en la segunda, se analiza el conjunto de las instancias que conforman las racionalidades políticas de la docencia profesional en América Latina; en la tercera, se muestra la aparición del docente profesional en Colombia; finalmente, se analiza la docencia como centralidad en la formulación de políticas educativas a partir del concepto de gubernamentalidad (Foucault, 1987; 2006; 2007; 2010), exhibiendo los mecanismos y procedimientos que conforman al docente profesional en objeto y agente social de gestión y competencias.

1. Los docentes como centralidad en la formulación de políticas educativas

El sistema escolar es su sistema docente.
Cristián Cox, 2013.

Desde hace más de dos décadas los docentes ocupan un lugar central en los procesos de formulación de políticas educativas en América Latina y el mundo, tanto así, que suele calificarse a las políticas docentes como uno de los desafíos más complejos cuando de formular políticas educativas se trata, señalándose que “las políticas docentes, hacen parte de las políticas difíciles” (OREALC/UNESCO/ECOSOC, 2011, p. 7; véase también Cox, 2011), o afirmando que para “avanzar en el mejoramiento de la educación un factor esencial son los profesores” (Bonifaz, 2014). Y se define que se ubican en el polo de las políticas difíciles en educación por “su alto costo, por su poca visibilidad social, porque son políticamente complejas y porque sus efectos son de mediano y largo plazo” (ECOSOC, 2011, p. 7).

Para Globe y Porter (1980), “los profesores tienen la función de catalizadores del desarrollo social; son factor clave para romper con el círculo de la pobreza, la ignorancia y los prejuicios de las sociedades en las que están inmersos” (p. 12). De allí, afirman que “en tanto más se intente ‘modernizar’ el sistema escolar otorgando nuevas tareas a los docentes; mayor participación en la formulación de políticas deberán dárseles” (p. 54). Tal colocación es confirmada por Vaillant y Rossel (2006) al sostener que “un sistema educativo no será mejor que los maestros con los que cuenta” (p. 257).

En el año 2002, el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) indicaba que “la agenda de políticas educativas en la región debe dirigirse a la docencia si pretende mejorar su educación” (BID, 2002, p. V), afirmando que dos opciones envuelven la centralidad en las políticas docentes para la mejora de la educación, la formación de profesores y los incentivos docentes: “la calidad de la educación dependerá de dos caminos en la elaboración de políticas: invertir en mejorar los docentes utilizando programas más sólidos de formación inicial o de capacitación en servicio; el otro, modificar los incentivos docentes” (2002, p. 1).

Schwartzman y Cox (2009), la UNESCO (1996, 2010, 2011, 2012) y Díaz (2013), por sólo citar unos cuantos trabajos, coinciden en señalar que, pese a las reformas en la gestión y administración de los sistemas escolares, a la universalización de la educación básica, a las mejoras efectuadas en las políticas educativas, a las políticas de dignificación, valorización y profesionalización de los docentes, éstos aún no desempeñan un papel central en la formulación de políticas, lo que sería una de las causas de los bajos indicadores de calidad de la educación en América Latina.

Scherping (2014) afirma que “el principal desafío es otorgarle al desarrollo profesional docente un espacio prioritario dentro de las políticas públicas educativas” (p. 3). En este sentido, la Internacional de la Educación (IE), instancia que reúne 348 sindicatos docentes de enseñanza básica en 166 países --entre ellos, la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA), la Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação do Brasil (CNTE) y la Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación (FECODE)-- en su II Encuentro Internacional “Hacia un Movimiento Pedagógico Latino Americano” declaró como prioridad de las organizaciones magisteriales “elaborar mecanismos de acompañamiento y participación para la decisión política, la definición, implementación, monitoreo y evaluación de políticas educativas y sus resultados” (IE, 2014, p. 19). Para el caso, la federación colombiana, durante la semana de protesta magisterial efectuada en el año de 2014, publicó en periódico de circulación nacional que: “una política pública educativa será realidad, donde los maestros sean los actores principales” (El Tiempo, 2014).

En México, Juan Díaz de la Torre, presidente del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) – segunda mayor confederación de docentes de educación básica en el

país – afirma que “las reformas educativas en América Latina tendrán viabilidad en el siglo XXI, si los maestros la hacen suya” (2014, p. 29), agregando que los docentes no deben ser dejados al margen de los procesos de formulación de políticas. En Chile, Nicolás Eyzaguirre, Ministro de Hacienda durante el gobierno de Ricardo Lagos (2000-2006), repitiendo ministerio el primer período de la presidenta Michel Bachelet (2006-2010), y quien posteriormente ocuparía el Ministerio de Educación Nacional el segundo periodo presidencial de Michel Bachelet (2014-2018), calificaría que “la carrera docente es el ‘corazón’ de la reforma educativa y debe elevarse el rol de los docentes en el sistema público” (La Tarde, 2014, p. 12). Para ello, propone mayores exigencias de atracción a futuros profesionales docentes, fortalecimiento de la formación inicial y continua, dignificación de la carrera, mejores salarios y retiro, mayor financiamiento y participación del magisterio en la formulación de políticas. Finalmente, afirma que la vida completa del profesor será negociada con el magisterio, de lo contrario no se mejorará la calidad de la educación.

En relación con las demandas por una centralidad de la participación docente en la formulación de políticas, según la investigación realizada por Pruzzo (2010), “Las políticas docentes de la década del noventa han estado fuertemente concentradas en decisiones de expertos y a espaldas de la investigación educativa y las prácticas docentes” (p. 43), lo cual no sólo ha ocasionado la fuerte oposición de los docentes a la reforma educativa, sino la necesidad prioritaria de que los docentes participen de los dispositivos políticos conformando “diálogos entre saberes y prácticas profesionales docentes” (Nóvoa, 2014). Éstos comprenderían: 1. “Pesquisa na universidade”; 2. “Ação sobre as agências nacionais”; 3. “Organizações internacionais”, y 4. “Indústria do ensino” (Nóvoa, 2014). El primer elemento, “pesquisa na universidade”, fue referido como generación de un nivel de saber docente, una epistemología propia de la formación y del ejercicio profesional de los profesores. El segundo, como conformación de estrategias docentes que conciban campos de actuación política, es decir, ejercicio activo de participación en el cual la docencia acompañe procesos de diagnóstico, formulación, implementación, evaluación, calidad, etc., en las instancias educativas nacionales. El tercero, organizaciones internacionales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), el Banco Mundial (BM), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (Oce), el Programa para la Reforma Educativa en América Latina (PREAL)

y otras, que por su cuerpo numeroso de expertos internacionales marcan tendencias de formación de saberes y políticas docentes en los cuales se destaca el papel de los profesores en la reforma educativa. Y cuarto, industria de la enseñanza que se correspondería al conjunto de los saberes técnicos para la enseñanza hoy, materialidades expresadas en el conjunto de documentos, manuales, nuevas tecnologías, etc. (Nóvoa, 2014). Según el autor, estos cuatro puntos anuncian la demanda de nuevas relaciones docentes frente al sector educativo, demandas que se desplazan desde la conformación de saberes con una epistemología propia para los docentes, hasta el planteamiento de estrategias políticas de acción y de participación de los docentes en los procesos políticos de reforma educativa.

2. Los docentes como objeto de las agencias internacionales

Mc Kinsey y Co³ (2007), al comparar los mejores veinticinco sistemas educativos del mundo -según el Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA)-, se preguntó: “¿Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño para alcanzar sus objetivos?” La respuesta que se repite en su informe es “la calidad de un sistema educativo tiene como techo la calidad de sus docentes” (2007, p. 19).

Desde la primera década del siglo XXI, la UNESCO ha propuesto un conjunto de estrategias políticas sobre la centralidad de los docentes en la formulación de políticas educativas para América Latina. El informe final del *Foro Mundial sobre la Educación* (Dakar, 2000) estableció a los docentes como figuras políticas centrales en las políticas educativas, en tanto “se establezcan en colaboración con organizaciones no gubernamentales, organizaciones de padres, sindicatos, empresas y organizaciones comunitarias” (UNESCO, 2000, p. 19). Resaltando posteriormente en el *Forum for Sub-Saharan: International development discourses and the development of teacher education* (UNESCO, 2007), que “la calidad de la educación y la formación de profesores es central para el éxito del proyecto Educación para Todos”⁴ (Yates, 2007, p. 2). La calidad de la educación y la formación de profesores son centrales para el cumplimiento de las políticas educativas; de estas dos condiciones, la formación de profesores es requisito indispensable para que exista educación de calidad.

³ Mc Kinsey & Company es una firma de consultoría global que sirve a las empresas, gobiernos y organizaciones no gubernamentales. http://www.mckinsey.com/about_us Consultado: 25 noviembre de 2014.

⁴ “The quality education and training of teachers is central to the success of the EFA [Education for all] Project”. Nota: Traducción propia

“La calidad de los docentes y su formación continua es pues, fundamental para el logro de aprendizajes de calidad”⁵ (p. 3); por lo tanto, en los docentes se basaría el éxito de los objetivos educativos para el siglo XXI.

La Conferencia Internacional de la UNESCO celebrada en Oslo, *Acting together*, declaró: “los profesores desempeñan un papel central en las políticas educacionales”⁶ (UNESCO, 2008, p. 4), para esto constituyó el programa *Profesores para una educación para todos*⁷, así como el *Grupo Internacional de trabajo sobre Docentes para una Educación para Todos*, el cual, recomendó, tanto a los gobiernos como a los diversos organismos de la sociedad civil, la creación de acciones políticas, proyectos regionales y nacionales de “políticas docentes” (p. 4), que deberían permitir superar las “brechas del maestro para el alcance de las Metas del Milenio” (p. 6). La estrategia de políticas docentes sería un mecanismo central para “reunir gobiernos, organizaciones internacionales, instituciones representativas, académicos, líderes a nivel mundial, organizaciones de la sociedad civil y del sector privado para facilitar debates y estrategias para generar y difundir conocimientos en relación con las políticas relativas a los docentes” (p. 4).

3. Los docentes en las políticas educativas de América Latina

Bajo el marco del programa mundial “Teachers for EFA” *Profesores para una Educación para Todos*, el Consejo Económico y Social de la Organización de Naciones Unidas, ONU/ECOSOC, desarrolló en Buenos Aires, en mayo de 2011, el *Encuentro preparatorio regional: Nueva agenda de políticas docentes en América Latina y el Caribe: nudos críticos y criterios de acción* (OREALC/UNESCO, 2011), con la participación de los ministerios de educación de América Latina. Los docentes fueron declarados, junto con las cuestiones de calidad y equidad, como parte del “desafío principal de las políticas educativas en América Latina y el Caribe” (p. 7), y se propuso a los gobiernos de la región “instaurar un modelo de aseguramiento de la calidad de la docencia, según fases de la carrera: atracción, selección, formación, certificación y desempeño bajo dos componentes transversales: estándares y evaluación” (p. 7). Esto es, las políticas educativas en la región dependerán de la profesionalidad de los docentes como base para una educación de calidad y equidad.

⁵ “The quality of teachers and their continuing education and training is thus central to the achievement of quality learning”. Nota: traducción propia.

⁶ “Teachers play a central role in the education policies”. Nota: traducción propia.

⁷ “Teachers for education for all”. Nota: Traducción propia.

El “modelo de aseguramiento de calidad de la docencia con equidad” representaría el desafío de políticas educativas para los ministerios de educación de América Latina. La nueva agenda de políticas docentes involucraría una nueva racionalidad de gobierno, la renovación de la docencia hasta pretender tornarla en objeto e instrumento de políticas a través de la gestión y evaluación de sus prácticas bajo estándares de calidad. Esto significa que las políticas docentes se constituirían en estrategias centrales para el gobierno educativo, en tanto gestión de la calidad y equidad de los docentes, quienes se tornarían en principio de política educativa en la región, en tanto práctica política que intenta constituir otros sujetos de la docencia, dando forma al profesional docente a partir de instancias como las agencias internacionales, los gobiernos y las más diversas organizaciones de la sociedad civil. Estos actores pretenden hacer imperar una forma profesional del docente que delimite, calcule, prescriba y formule al sujeto docente y sus prácticas como actor central de las políticas educativas y como agente de la calidad y equidad.

Entre las agencias internacionales y los ministerios se dispone un renovado dispositivo gubernamental de políticas educativas, en las cuales la docencia emerge como pieza clave para el alcance de las metas educativas del milenio, en tanto formación de un agente para la calidad y la equidad. Más allá de los límites de la profesionalidad, definida como atracción, formación, carrera y remuneración, renovadas modalidades gubernamentales constituyen a las políticas docentes en centro de la política educativa.

Lo que agencias y gobiernos quieren es hacer del sujeto docente pieza central – como gestor de desempeños de calidad – en el fortalecimiento de las fuerzas gubernamentales que puedan contribuir a la relación del sujeto docente frente al modelo social, a partir de la conformación de un saber político docente elaborado en temas, objetos y conceptos considerados como indispensables para vivir colectivamente en la actualidad – gestión, calidad, equidad, profesionalismo docente, etc. –. A partir de entonces, la producción de la docencia pasa por la atracción, por el sentirse incitado y transferido a disponerse y estar listos a colaborar, a identificarse con estas políticas institucionales, a hacer que la fuerza de estas orientaciones cada vez se aumente más, a exigir más del individuo y su práctica calidad y excelencia (Gaulejac, 2008).

Hoy es frecuente hallar algunos docentes que asumen el poder estatal, que ocupan las agendas políticas de los gobiernos, que se involucran en programas y proyectos de “calidad”, “excelencia”, “equidad”, “inclusión”, “diversidad”, etc., de los ministerios y

secretarías de educación, a tal punto que es casi imposible separar las temáticas políticas que desean implementar los gobiernos de aquellas que proponen los docentes. No es de extrañar que los docentes estén tan imbuidos de las políticas educativas de inclusión, calidad, equidad, etc., como los gobiernos, a tal punto que las federaciones sindicales reclaman su participación en la formulación de políticas.

Aquella es la relación gubernamental, la constitución de la figura política docente como central, como profesional para una educación de calidad y equidad. Del lado de los saberes, la gestión por la calidad de los desempeños por competencias, las prácticas innovadoras y la excelencia conformarán los modelos indispensables para las políticas educativas. Del lado de los poderes, el docente es agente de gestión, evaluación, estándares, incentivos y premios como técnica gubernamental de sujeción bajo la conformación de un régimen imperativo de prácticas de competencia profesional.

El saber político convocado es la gestión, como nuevo ejercicio del saber docente, como principal práctica de gobierno de la educación. A partir de entonces, la profesionalidad de este sujeto fortalece fuerzas gubernamentales a través de las agencias internacionales, de los gobiernos, de las organizaciones no gubernamentales y de la sociedad civil, las cuales se tornan en fieles escuderos de las políticas de calidad y de la excelencia de la educación, como modalidad de gobierno del otro, del docente y de la población a partir de la gestión, porque aumentan las fuerzas gubernamentales de las instituciones, porque contribuyen a que los Estados sean competitivos y útiles al nivel de los estándares educativos internacionales.

En América Latina cada país ha apropiado, formulado e implementado estrategias políticas docentes específicas de acuerdo con sus particularidades y problemáticas propias. Entre los ejemplos de modificaciones en las políticas docentes en América Latina, citamos: en México, la reforma a la Ley General de Educación (2012), la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, DOF: 11/09/2013) y la Ley General del Servicio Profesional Docente (DOF: 11/09/2013), las cuales fijaron “criterios, términos y condiciones de los docentes en relación al ingreso y desempeño por mérito en la obtención de una evaluación adecuada y de calidad” (Ibíd., DOF: 11/09/2013). En Brasil con la LDB Lei N° 9394/1996, el *Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação* (Fundeb, 2007) y la Ley de Piso Salarial N° 11.738, de julio 16 de 2008, que estableció regímenes normativos docentes a partir de dos formulaciones de

políticas principales, la valoración del trabajo y la profesionalización de los docentes, así como el piso salarial básico docente. En Colombia, las modificaciones en las normatividades docentes, como son la mudanza entre regímenes de profesión y de profesionalidad docente, la cual implicó la reforma a los estatutos docentes; decreto 2277 de 1979, “de la profesión docente”, al decreto 1278 de 2002 “de la profesionalización docente”, hasta la redefinición en el ingreso, la carrera, la evaluación por desempeños, el retiro, así como la modificación en los marcos de seguridad social y salud. Y actualmente, la agenda política docente se ubica sobre la unificación o no de los dos estatutos docentes vigentes.

La centralidad de los docentes en las políticas educativas hace parte de la formación de racionalidades de gobierno, de la renovación de saberes y de técnicas gubernamentales sobre la población docente, se dirige a ministerios y secretarías, pero también a la modificación y conformación de modalidades de sujeción del docente y en la pretensión de que sus prácticas se lleven a cabo bajo modalidades de gestión.

El Programa para la Reforma Educativa en América Latina (PREAL), constituido en el año 1996 a través de la alianza del BM, la UNESCO, la Comisión Económica para América Latina (CEPAL) y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), intenta reunir estrategias de políticas que desarrollen las agencias internacionales en la conformación de una “plataforma regional de educación donde se registren hechos, ideas y tendencias educativas en la región y se generen contenidos relacionados” (PREAL, 2014). Frente al tema docente el programa propone “estimular el desarrollo de competencias para una gestión escolar de calidad como política de desarrollo profesional docente” (PREAL, 2014)⁸.

Entre los documentos difundidos por esta plataforma, el cuadro inferior presenta una selección de treinta publicaciones referidas a temas docentes producidos entre los años 1999 y 2013, para un promedio cercano a dos publicaciones por año. No se describirá cada uno por la extensión del presente artículo, pero se destacarán aquellos que tienen una relación directa con la conformación de políticas docentes.

⁸ Ambas citas disponibles en: <http://www.preal.org/Quienes.asp>. Consultado: mayo 16 de 2015.

**Tabla 1 - Publicaciones PREAL sobre docentes en América Latina y el Caribe
1999 – 2013**

Año	1999	2001	2002	2003	2004	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
Publicaciones	Aspectos políticos en la implementación de las reformas educativas en América Latina. Balance de una Década	Sindicalismo docente y reforma educativa en la América Latina de los 90's	Carreras, incentivos y estructuras salariales docentes Formación de Formadores. Estado de la Práctica	Sindicatos docentes y gobiernos: conflictos y diálogos en torno a la reforma educativa en América Latina Remuneración de los docentes en 12 países latinoamericanos: Quiénes son los docentes, factores que determinan su remuneración y comparación con otras profesiones	Construcción de la profesión docente en América Latina: tendencias, temas y debates	Maestros de escuelas básicas en América Latina: Hacia una radiografía de la profesión	Calidad de la educación y crecimiento económico La remuneración de los maestros en América Latina: ¿Es baja? ¿Afecta la calidad de la enseñanza?	Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos Las evaluaciones educativas que América Latina necesita	Efectividad del desempeño docente. Una reseña de la literatura internacional y su relevancia para mejorar la educación en América Latina La oferta, la demanda y el salario docente. Modelo para armar	Reconocimiento de la docencia efectiva: la premiación a la excelencia Desarrollo profesional continuo y carrera docente en América Latina Evaluación docente: prácticas vigentes en los países de la OCDE y una revisión de la literatura La voz ausente de estudiantes y padres en la evaluación del desempeño docente	Estudio comparado sobre formación y antecedentes académicos de los docentes en seis naciones Competencias docentes: desarrollo, apoyo y evaluación Diseño y experiencias de incentivos salariales docentes Políticas de inserción en la docencia: de eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente	Sobre Políticas Docentes en Centro América La gestión de la educación en Colombia 2002-2010 Reclutamiento de docentes: Orientaciones para el diseño de las políticas en América Latina Cómo construir consensos en educación: Los docentes Empresas, fundaciones empresariales y educación en América Latina La educación tras dos décadas de cambio. ¿Qué hemos aprendido? ¿Qué debemos transformar?	Effective Teacher Training Policies to Ensure. Effective Schools: A Perspective from Central America and the Dominican Republic
Total	07				02		21						

Del cuadro anterior se destacan tres fases en la producción de publicaciones sobre docentes. La primera, entre los años 1999 y 2003, problematiza la docencia en América Latina y el sindicalismo docente frente a los procesos de reforma educativa. La segunda fase, comprendida entre los años 2004 y 2006, diagnostica la profesión docente y su relación con las tendencias educativas en América Latina. La tercera fase, entre los años 2007 a 2013, presenta el mayor número de publicaciones, veintiuna; en ella emergen delimitaciones sobre la docencia como calidad docente, crecimiento económico, desempeño, efectividad, incentivos y competencias, gestión docente, discurso y papel de las empresas y fundaciones de la sociedad civil en torno a la educación. En 2007, dos investigaciones sobre la calidad de la educación, el crecimiento económico y la remuneración docente. En el año 2008, trabajos sobre los sistemas educativos de mejor desempeño en el mundo y la evaluación educativa de los docentes. En 2009, dos trabajos, uno sobre docentes efectivos y otro sobre la oferta y la demanda en relación a los salarios docentes en la región. En el año 2010, cuatro publicaciones sobre una docencia efectiva, incentivos y excelencia, desarrollo profesional continuo, evaluación docente según parámetros de la OCDE y participación de estudiantes y padres en la evaluación de los docentes. Durante el año 2011, cuatro publicaciones sobre la formación y antecedentes académicos de los docentes, competencias docentes, apoyo y evaluación docente, diseño e incentivos al desempeño docente y finalmente, políticas de atracción e inserción a la profesión docente. En el año 2012, seis publicaciones sobre políticas docentes de atracción, formación, gestión y diseño de políticas educativas, construcción de consensos en educación, empresas, fundaciones privadas y educación en la región y sobre la educación después de dos décadas de reformas. El año 2013, una investigación, relativa a formación docente para asegurar escuelas efectivas y de calidad para docentes efectivos y de calidad.

Las publicaciones de la primera fase, sindicalismo docente y reforma educativa en América Latina, consistió en el reconocimiento del “modo en que las organizaciones docentes actuaron en el nuevo escenario planteado por las políticas de reestructuración general y las reformas educativas en particular” (Palamidessi, 2003, p. 5), esto es, los procesos de reforma educativa en relación con los sindicatos magisteriales como agente político con poder de veto frente a las reformas educacionales (Tiramonti, 2001; Palamidessi, 2003; Schwartzman y Cox, 2009).

En el documento *Sindicalismo docente y reforma educativa en la América Latina de los 90's* (Tiramonti, 2001), las reformas son definidas como procesos que “no sólo aportan un cierto sentido al cambio, sino en la medida en que se reorganizan establecen nuevas condiciones y comportamientos colectivos con otras formas de acción” (p. 4). Aquella “reorganización de nuevas condiciones y comportamientos colectivos con otras formas de acción” anuncia una estrategia gubernamental: reorganizar, conducir comportamientos y prever formas colectivas de acción. Frente al primero, las reformas generan nuevas condiciones políticas educativas en la región; frente al segundo, buscan modificar comportamientos colectivos; y frente al tercero, buscan prever otras formas colectivas de acción. La centralidad de la docencia en las reformas educativas alberga entonces una voluntad política de modificar, conducir, orientar comportamientos y prever resistencias frente a las acciones de otros; estos otros son los sindicatos magisteriales de la región de América Latina.

La centralidad de las políticas docentes en las políticas educativas se torna estrategia gubernamental que busca definir la docencia desde la producción de un sujeto docente profesional; esto es, si las reformas educativas de los años 1990 (Vaillant, 2004) proponen al docente como ejecutor e implementador de los procesos de formulación de políticas, a partir de los años 2000, agencias internacionales, gobiernos y gremios magisteriales resaltarán la importancia de incluir a los docentes como piezas centrales para las políticas educativas.

La segunda fase de producción documental del PREAL, profesionalidad, delimita la actividad docente al desempeño por competencias, a los incentivos y la evaluación, ya no a la experiencia y la antigüedad como medida de ascenso y ganancia colectiva, sino metas, logros, incentivos y resultados, a través de técnicas evaluativas que establecen estándares y medidas del docente, de la escuela, de la región escolar, del país, hasta conformar estándares técnicos que definen la calidad de la educación, la asignación del presupuesto y la financiación.

La profesionalidad docente en esta segunda fase es producida por la conformación de renovadas políticas educativas que, a partir de estándares evaluativos internacionales, establecen una nueva racionalidad profesional a través de prácticas que miden su desempeño por la evaluación de conocimientos pedagógicos de base, resultados de alumnos en pruebas nacionales, prácticas pedagógicas innovadoras y experiencias de aula

estimuladas por premios a buenas prácticas pedagógicas: innovación en producción académica, materiales didácticos, investigaciones, percepción y evaluación por parte de organizaciones de la sociedad civil y padres de familia (PREAL, 2004). Todo un dispositivo estratégico que no sólo se limita a la evaluación como centro de la calidad educativa, sino que se traduce en el conjunto de las actividades de gestión e innovación bajo las características de la calidad y la excelencia como medidas gubernamentales de control de las prácticas docentes.

Aquello que se ha formado en el tránsito de las políticas docentes no sólo corresponde a una reforma educativa, sino a la disputa por la conformación de otras racionalidades de gobierno. A partir de entonces, la actividad docente no se fundaría en el carácter de un oficio basado en la experiencia y el tiempo, sino además fundado en los desempeños por competencias, en los incentivos, los estándares, los estímulos y premios sobre los que la actividad es definida a través de su participación en un modelo educativo que “no va a cambiar significativamente si no se producen transformaciones visibles en la calidad, motivación y efectividad de los docentes y su trabajo” (BID, 2002, p. V). Por este pliegue quien ingresa a la docencia deberá saber y poder ejecutar cinco competencias profesionales básicas como medida de su desempeño: “habilidades intelectuales específicas; dominio de los contenidos de enseñanza; competencias didácticas; identidad profesional y ética; capacidad de percepción y respuesta a las condiciones de sus alumnos y del entorno de la escuela” (Vaillant y Rossel, 2006, p. 27).

Decimos *políticas docentes* ya que lo que está en cuestión son racionalidades políticas centrales para la educación, gubernamentalidades docentes que colocan en juego estrategias de dominio sobre la relación educativa entre agencias internacionales, ministerios y gremios docentes por el dominio de “quién enseña, para qué se enseña, a quién, dónde, cómo” (BID, 2002: 4). Es decir que, entre la producción de órdenes de saber sobre los docentes, son producidas, simultáneamente, modalidades estratégicas de gobierno, como relación íntima entre “a manifestação da verdade e o exercício do poder” (Foucault, 2009, p. 9). De tal manera que, si organismos internacionales estimulan, promocionan y multiplican la producción de conocimientos y de saberes docentes, será por la urgencia del gobierno social de la educación, esto es, de los sujetos docentes y de la población en general; una política docente es propuesta porque se conoce que, reconociendo los medios de gobierno del docente, se gobierna la población.

Los regímenes de saber y las modalidades de poder sobre los docentes son, pues, condiciones para la producción de modalidades de gobierno de los docentes y de la población. La centralidad de estos últimos en las políticas educativas no sería más que una de las modalidades gubernamentales de la docencia; ubicarlos en el centro de las políticas educativas para pretender su gobierno. Para las políticas educativas, gubernamentalizar el docente y la colectividad pasa por relaciones políticas, en las cuales “el maestro es piedra angular de la educación” (PREAL, 2006, p. 10), objeto e instrumento de dispositivos gubernamentales en los que se conjugarían “políticas de formación, que mejoren el desempeño docente y, de este modo, mejora la calidad de la enseñanza y la efectividad de las escuelas” (p. 9).

Aclaremos que no se trata de alguna forma de reduccionismo o de organización utilitaria de un conocimiento como suficiente o necesario para producir gobierno; se trata de un dispositivo político complejo, con relaciones que no podrían ser reducidas al nivel de la utilidad simple; se trata de la elaboración de la generalidad de las políticas educativas sobre la centralidad de los docentes, produciendo a su vez relaciones y procedimientos singulares para la sujeción de docentes -formación e incentivos de competencias-, bajo el argumento central de elevar la calidad de la educación. Las políticas educativas en tanto formas de producción de saberes y conocimientos docentes producirían renovadas formulaciones de las políticas educativas, por tanto, la formulación general de la educación y la centralidad de la docencia se manifiestan como relaciones simultáneas de formulación de políticas educativas y modalidades singulares de sujeción del docente.

Constatamos en la primera fase la reagrupación de enunciados de diagnóstico, cuestión y situación de los docentes en relación con las reformas educativas; en la segunda fase, sobre el papel desempeñado por los sindicatos frente a las reformas educativas; en la tercera, sobre el profesionalismo, las competencias, el desempeño, la evaluación y el crecimiento económico.

Realizamos la descripción de algunas de las publicaciones de las agencias internacionales relativas a los docentes no sólo por contar con una relación de sus publicaciones, sino más bien porque demuestran la formación de relaciones gubernamentales específicas entre las reformas educativas en América Latina y la indicación a los gobiernos durante los años 1990; entre el diagnóstico de la profesión docente y las tendencias educativas en la América Latina en los años 2000; entre el ingreso de los saberes de la calidad como referencia de

formación y ejercicio de las actividades docentes, del desempeño efectivo, de los incentivos, de las competencias y de la evaluación, las cuales conforman racionalidades gubernamentales que producen saberes y estrategias de poder profesionalizante sobre los profesores.

4. Profesionalidad docente en Colombia

Para el caso de Colombia, la OREALC y la UNESCO orientaron una agenda específica de políticas docentes bajo el nombre de *Primer Estado del Arte sobre Políticas Docentes*, recomendando la “mejora de temas no visibles de las políticas educacionales como son las corresponsabilidades docentes en sus relaciones entre entidades como el Ministerio, secretarías, centros educativos y gremios docentes” (OREALC/UNESCO, 2001, p. 1). En el año 2011 fue recomendado que el país precisaba de “un ajuste en las políticas, diferenciar entre profesión y profesional; el primero, hace referencia a una vinculación laboral, el segundo, al ascenso y evaluación a través de un sistema de formación inicial, continua y de aseguramiento de la calidad” (OREALC/UNESCO, 2011, p. 3).

Como profesión sería definido el “resultado de un marco socio-cultural e ideológico que influye en la práctica laboral y que es legitimada en su contexto social, esto es, tiempo y experiencia” (Vaillant, 2004: 6), un derecho adquirido a través de una ganancia histórica y socialmente determinada en categorías de ingreso, escalafón, experiencia y antigüedad. Como profesionalidad, la docencia se delimita desde el eje de la gestión a partir de la “integralidad sistémica”, esto es, “la profesionalidad debe vincular la atracción por la carrera, formación inicial, inserción laboral, formación continua, estándares de calidad y evaluación al desempeño docente, como ejes de los buenos resultados educativos” (UNESCO/OREALC/ECOSOC, 2011, p. 43).

La profesionalidad significa, por lo tanto, la “constitución de un sistema de formación docente que articule formación inicial y formación continua, universidades, práctica escolar, que evalúen el impacto del perfil docente y las competencias que se requieren en el siglo XXI” (UNESCO/OREALC/ECOSOC, 2011, p. 57). En otras palabras, las agencias internacionales aclaran al gobierno que las políticas docentes deberán establecerse bajo los requisitos de: “a). que las políticas docentes sean parte de unas políticas sistémicas; b) que las políticas docentes se tornen “políticas de Estado”; y c) que en las políticas docentes sea central la definición de estándares” (p. 44). Esto es, una concepción de los docentes como

medios para alcanzar el desarrollo de las capacidades y las competencias educativas, tanto de las capacidades de sí mismos, como en la conformación de objetos e instrumentos de gestión y calidad de la educación, lo que asigna su estatus de profesional.

En Colombia la profesionalidad de los docentes aparece como pieza central de los sistemas educativos nacionales en la medida en que conforme a los docentes en agentes para el desarrollo de una política educativa de Estado, de “aseguramiento de la calidad de la educación a partir de la evaluación y el desempeño por competencias como medida o estándar de excelencia educativa, tanto nacional como internacional”, según lo señalado por Gina Parody, Ministra de Educación Nacional de Colombia a partir del mes de agosto de 2014 (Arango, 2014). El programa del Ministerio de Educación Nacional: *Excelencia Docente* (MEN, 2014), se orienta hacia esta dirección: pretender constituir al maestro en eje gubernamental de las políticas educativas bajo la consigna publicitaria de “a excelencia docente, excelencia educativa” (Arango, 2014); lo cual no significa más que la hoja de ruta trazada por diversas agencias internacionales, organizaciones nacionales y de la sociedad civil, algunas de ellas: el “Pacto Nacional: todos por la Educación” (2014)⁹. Principalmente, como eje de políticas educativas nacionales, el informe “Tras la excelencia docente. Cómo mejorar la calidad de la educación en Colombia” (Fundación Compartir, 2014) ha focalizado la profesionalización del docente como núcleo político del mejoramiento de la calidad de la educación nacional: “la importancia de la excelencia docente para el mejoramiento de la calidad educativa detalla una ambiciosa propuesta sistémica de reforma educativa en Colombia que tiene como eje al docente” (p. 7).

El informe fue elaborado por un grupo de economistas, anunciando que “apostarle a la excelencia de los docentes es apostarle al desarrollo del capital humano como eje fundamental del desarrollo económico” (Fundación Compartir, 2014, p. 242). Este informe señala la necesidad de invertir más en una “docencia de excelencia” (p. 209) para mejorar la calidad de la educación. Los docentes se tornan, pues, en objeto y estrategia política de gestión del crecimiento económico. Bajo el objetivo de una política de excelencia docente,

⁹ “El Pacto Nacional: Todos por la educación es un movimiento ciudadano que busca convertir la educación en una prioridad nacional. su objetivo es el desarrollo del talento humano para hacer de Colombia una nación justa, feliz y educada. Su trabajo se desarrolla en tres pilares: Promover la participación de la ciudadanía en la construcción de educación de calidad, facilitar el acceso a la información sobre la situación y el estado de la educación en Colombia y desarrollar proyectos de innovación social que busquen mejorar la educación del país”.

<http://www.todosporlaeducacion.co/colombia/index.php/educacion/quienes-somos>. Consultado: 10 mayo de 2015.

el informe obvia la realidad histórica de la escuela en Colombia, al comparar arbitrariamente la singularidad del docente colombiano con docentes de países desarrollados (Martínez, 2014). Igualmente, la relación pedagógica es invisibilizada en pos de establecer como medida de mejoramiento de la educación los resultados de pruebas internacionales y el crecimiento de la economía del país, a su vez, acompañados de una abundante publicidad que tiene por objetivo incitar los docentes en hacer de la profesionalización – atracción, formación inicial, continua, evaluación permanente e incentivos – una necesidad fundamental del educador, como estrategias de calidad de la educación y de tácticas para reducir la inequidad. Lo paradójico es que estos informes señalan como responsables de la pobreza y el bajo crecimiento económico del país a la baja calidad de los docentes, pero, simultáneamente, argumentan que son ellos quienes podrían hacer que el país salga de su situación de atraso (Fundación Compartir, 2014, p. 66).

Tanto agencias internacionales como instancias nacionales de educación proponen dos estrategias políticas. La primera, centralizar la formulación de políticas educativas sobre la definición de políticas docentes, y la segunda, definir la formación de dispositivos políticos docentes de atracción, formación, evaluación e incentivos como mediadores de los objetivos, estándares, procedimientos y desempeño de calidad de los sistemas educativos, destinando al docente una función central al ubicarlo por tras la excelencia educativa nacional y el crecimiento económico. Las políticas docentes en Colombia serían, por lo tanto, indicadores centrales de la calidad de los sistemas educativos nacional, como política, como conjunto de procedimientos y mecanismos a partir de los cuales las políticas docentes harían parte de una renovada racionalidad educativa y de una tecnología de gobierno educativo basado en la excelencia de la población docente delimitada y definida como profesionalidad. La centralidad de los docentes se torna, así, en tecnología compleja de gobierno educativo basada en el docente como objeto de las políticas educativas y como indicador de la educación, como objeto e instrumento sobre el cual se conjugan, bajo el concepto y la estrategia de la profesionalidad como distintas modalidades gubernamentales de sujeción de esta población y de la población en general.

Consideraciones finales

Las gubernamentalidades docentes no son más que relaciones complejas entre instancias - sea nuestro caso, de tipo internacional, nacional o gremial - para la producción de

dispositivos educativos que centralizan la docencia como profesionalidad. Esta formación de políticas docentes se vale de la producción de saberes de agencias internacionales y nacionales, de gremios magisteriales como productores de un sujeto que sea mediador gubernamental para la implementación de los modelos educativos en la población.

Consideramos que la dinámica política llevada a cabo por las distintas instancias frente a los docentes efectuó los siguientes movimientos a partir de las reformas de los años 1990: tenerlos en cuenta como gestores, ejecutores o integrantes de un proceso de reformas, pero excluidos de la participación activa en los procesos de formulación de políticas educativas (Vaillant, 2004), y a partir de la primera década del siglo XXI, intentar hacer central el sujeto docente en la formulación de políticas educativas y sus objetivos.

Estas gubernamentalidades docentes conforman estrategias en la región de América Latina, comprenden al docente como central en las políticas educativas, esto es, lo definen como sujeto político profesional de la educación bajo unas condiciones de aparición, existencia y desaparición que lo determinarían desde la formulación de políticas, lo cual involucra: relaciones entre instancias, el tipo de saberes que producen, la rejilla de normas y reglamentaciones internacionales y nacionales que son formuladas sobre docentes, así como la orientación de prácticas, no sólo de los ministerios y secretarías, sino hacia modalidades de sujeción del docente a través de los estándares de desempeño, de evaluación e incentivos por sus buenas prácticas didáctico-pedagógicas.

Como conclusiones podemos afirmar que, entre los distintos sujetos que intervienen en los procesos educacionales, ninguno como el docente es objeto de tan abundante producción de políticas educativas que lo determinan como población específica de políticas y, a su vez, como sujeto principal de la educación al conformar en él todo un conjunto de objetivos, estrategias y métodos para el gobierno educativo del otro – docente o población general –, desde la profesionalización. En ningún otro sujeto educativo se producen tan frecuentes y abundantes actualizaciones, tanto en el conjunto de saberes que integran su hacer, como en sus marcos normativos y disciplinares de su práctica diaria. El número de reformas, reestructuraciones, reorganizaciones, diagnósticos, formulaciones, recomendaciones, normatizaciones, gestión por desempeños y evaluaciones son tan numerosas, que todo este arsenal de iniciativas disciplinares y reglamentarias se parecen más a estrategias y tácticas que renuevan formas de gobierno sobre esta población que a soluciones objetivas frente a las complejas problemáticas de la educación y de sus políticas educativas. En sus más

distintas versiones, todo un conjunto de reglamentaciones, de valoraciones, de orientaciones y de exigencias le son hechas a este sujeto por las más diversas instancias de la sociedad pretendiendo objetivarlo, atribuirle en su hacer la transformación y el mejoramiento social como condición de su gestión y profesionalismo, tanto así, que frente al común de las problemáticas sociales, de cómo mejorar la sociedad, a su población en general, toda crítica referida, recae y es atribuida como responsabilidad central sobre los docentes.

El problema central de la docencia no se hallaría, por lo tanto, en la atracción ni en la formación como proceso inicial y continuo de actualización de sus prácticas pedagógicas docentes, ni tampoco en los procedimientos de gestión de calidad que establecerían estándares de desempeño y competencias, esto es, en una carrera de excelencia. Lo que parece estar en juego es, más bien, un problema de gobierno, de gobierno del otro, de los docentes y de la sociedad a partir del dispositivo social del profesionalismo, de acallar la multiplicidad por un conjunto determinado de objetivos sociales en el que está involucrado un conjunto de relaciones estratégicas que son jurídicas, disciplinares y administrativas en las distintas instancias de la sociedad en tiempos y espacios específicos en América Latina y Colombia. Se conforman, de esta forma, un conjunto determinado de procedimientos y mecanismos gubernamentales docentes de profesionalización, los cuales no tendrían otros objetivos más que la invención del gobierno del docente como población específica y del otro como sociedad general. La existencia de la docencia como profesionalidad no sería más que el producto de la relación entre formas gubernamentales específicas entre instituciones internacionales, nacionales y de la sociedad civil por el establecimiento de modelos sociales para un sujeto docente, que, ahora, deberá basar sus prácticas educativas en la calidad, la excelencia, la gestión y el desempeño por competencias.

Referencias

- Agustín, San. (1953). *Del maestro*. Madrid: Católica.
- Arango, O. (conductor) (2014). Entrevista a Gina Parody, Ministra de Educación Nacional de Colombia. Programa radial *Educación al día*. Disponible en: m.ivoox.com/omar-arango-habla-dra-gina-parody-audios-mp3_rf_3526415_1.html. Consultado en septiembre de 2014.
- Ball, S. J. y Mainardes, J. (2011). *Políticas educacionais: Questões e dilemas*. São Paulo: Cortez.

- Bosco, J. (2003). *Escritos sobre el sistema preventivo en la educación de la juventud*. Madrid: Biblioteca Nueva/Ministerio de Educación y Ciencia.
- Bovet, P. (2007). *El instinto luchador: Psicología-educación*. Madrid: Biblioteca Nueva/Ministerio de Educación y Ciencia.
- BID (2002). *¿Quiénes son los maestros? Carreras e incentivos docentes en América Latina*. Washington, DC: Banco Interamericano de Desarrollo.
- Bonifaz, S. R. (2014). “Mineduc: Director de Políticas Pedagógicas plantea carrera docente ligada al mérito”. *El Mercurio*, 23/04/2014. p. 4c. Disponible en: <http://www.eduglobal.cl/2014/04/23/mineduc-director-de-politicas-pedagogicas-plantea-carrera-docente-ligada-al-merito/>. Consultado en abril de 2014.
- Calasanz, J. (2007). *15 cartas a un colaborador laico*. Madrid: Calasancias.
- Claparède, É. (2007). *La educación funcional*. Madrid: Biblioteca Nueva/MEC.
- Comenio, J. (1998). *Didáctica Magna*. México, D.F.: Porrúa.
- Cunha W. A. y Orquizas V. E. (2012). “O Programa para Reforma Educacional na América Latina e Caribe (PREAL) e a política de formação docente no Brasil na década de 90”. *Revista Brasileira de Formação Docente*, v. 4, n. 6, pp. 98-114.
- Cox, C. (2011). *Nueva agenda de políticas docentes en América Latina y el Caribe*. Buenos Aires: UNESCO.
- Decroly, O. (2006). *La función de globalización y la enseñanza, y otros ensayos*. Madrid: Biblioteca Nueva/Ministerio de Educación y Ciencia.
- Dewey, J. (1977). *Mi credo pedagógico*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Díaz de la T. J. (2013). *Realidades y perspectiva educativa en América Latina*. México. D.F.: CNTE.
- Díaz de la T. J. (2014). “La reforma no tiene viabilidad si los maestros no la hacen suya”. *El Mercurio*. 21/07/2014. Sección: Educación, p. 10. Disponible en: <http://impresa.elmercurio.com/Pages/NewsDetail.aspx?dt=2014-07-21&dtB=24-07-2014%200:00:00&PaginaId=10&bodyid=1>. Consultado en agosto de 2014.
- Durkheim, E. (1979). *Educación y sociología*. Bogotá: Linotipo.
- Consejo Económico y Social de las Naciones Unidas (2011). *Nueva agenda de políticas docentes en América Latina y el Caribe: Nudos críticos y criterios de acción*. Borrador N° 3. Encuentro Preparatorio Regional. Ed. Consejo Económico y Social de las Naciones Unidas. Santiago de Chile. Revisión Ministerial Anual ECOSOC-RMA. Buenos Aires, Argentina, 12 y 13 de Mayo de 2011.
- Eyzaguirre, N. (2014). “La apuesta para elevar el rol de los profesores en el sistema público”. *La Tercera*, 03/08/2014. Disponible en: <http://www.latercera.com/noticia/politica/2014/08/674-589597-9-la-apuesta-de-eyzaguirre-para-elevar-el-rol-de-los-profesores-en-el-sistema.shtml>. Consultado en agosto de 2014.
- Federación Colombiana de Educadores (2014). “¿La educación es un derecho fundamental, no una mercancía?”. Bogotá: *El tiempo*, 21/09/2014. p. 4c.

- Fernández E. M. (1991). “A ambiguidade da docência: Entre o profissionalismo e a proletarização”. *Teoria e Educação*, n. 4, pp. 41-61.
- Fernández E. M. (1998). *La cara oculta de la escuela: Educación y trabajo en el capitalismo*. Madrid: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1979). *La arqueología del saber*. México D.F.: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1990). *Las tecnologías del yo*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Foucault, M. (2006). *Seguridad, territorio, población*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2007). *Nacimiento de la biopolítica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2009). *Do governo dos vivos*. São Paulo: Centro de Cultura Social.
- Foucault, M. (2010). *El coraje de la verdad: El gobierno de sí y de los otros*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Fundación Compartir. (2014). *Tras la excelencia docente: Cómo mejorar la calidad de la educación para todos los colombianos*. Bogotá: Puntoaparte Bookvertising.
- Gajardo, M. (2000). “Reformas educativas en América Latina. Balance de una década”. Documento n° 15, Programa para la Reforma Educacional para América Latina y el Caribe, Santiago de Chile. Disponible en: <http://m.PREAL.org/detalle.asp?det=46>. Consultado en junio de 2011.
- Gaulejac, V. “El costo de la excelencia”. Conferencia dictada en Buenos Aires, el 28 de octubre de 2008. Disponible en: http://mastor.cl/blog/wp-content/uploads/2015/05/Gaulejac-El_costo_de_la_excelencia.-De-Gaulejac.-Conferencia-2008.-pdf.pdf. Consultado en septiembre de 2015
- Globe, N. M. y Porter J. F. (1980) *La cambiante función del profesor. Perspectivas internacionales*. Madrid: Narcea.
- Internacional de la educación. (2013). “Declaración final II Encuentro: Hacia un Movimiento Pedagógico Latino Americano”. Recife, Brasil, 21 de septiembre de 2013. Disponible en: http://www.ei-ie-al.org/index.php?option=com_content&view=frontpage&Itemid=1. Consultado en junio de 2014.
- Hayek, F. A. (1978). *The constitution of liberty*. London: The University of Chicago Press.
- Kant, I. (2000). *Sobre pedagogía*. Buenos Aires: Aleph.
- Loyola, I. (1977). *Obras completas*. Madrid: Católica.
- Mainardes, J. (2009). “Análise de políticas educacionais: breves considerações teórico-metodológicas”. *Contrapontos*, v. 9, n. 1, pp. 4-16.
- Mancebo, D. (2007) “Agenda de pesquisa e opções teórico-metodológicas nas investigações sobre trabalho docente”. *Educação e Sociedade*, v. 28, n. 99, pp. 466-482.
- Martínez B. A. (2014). “20 años y un debate: Entre el maestro y la calidad”. Conferencia dictada en la Universidad del Valle, Cali, Colombia. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=TZYz11JvV4c>. Consultado en mayo de 2014.

- McKinsey & Co. (2007). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. New York: McKinsey & Company.
- Montessori, M. (2003). *El descubrimiento de la infancia: Método de la Pedagogía Científica*. Madrid: Biblioteca Nueva/Ministerio de Educación y Ciencia.
- Nóvoa, A. (2009). *Professores: Imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa.
- Nóvoa, A. (2014). “Diálogos de saberes na prática profissional docente”. Conferencia dictada en la Facultad de Educación, Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, Brasil, 12 de marzo de 2014.
- OREALC/UNESCO/ECOSOC (2011). *Primer estado del arte sobre políticas docentes en América Latina y el Caribe. Colombia*. Santiago de Chile: UNESCO.
- Pacto Nacional: *Todos por la educación, Colombia*. Bogotá. 2014. Disponible en: <http://www.todosporlaeducacion.co/colombia/index.php/educacion/quienes-somos>. Consultado en junio de 2014.
- Palamidessi, M. (2003). “Sindicatos docentes y gobiernos: conflictos y diálogos en torno a la reforma educativa en América Latina”. Documento N° 28, Programa para la Reforma Educativa para América Latina y el Caribe, Santiago de Chile.
- Peñuela, D. M. y otros. (2008). *La cuestión docente. Colombia: Los estatutos docentes*. Buenos Aires: Fund. Laboratorio de Políticas Públicas / FLAPE, 1ª ed. E-Book. Disponible en <http://foro-latino.org/es/publicaciones/la-cuestion-docente-colombia-los-estatutos-docentes>. Consultado en julio de 2013.
- Piaget, J. (2001). *Psicología y pedagogía*. Barcelona: Crítica.
- Popkewitz, T. S. (1995). “Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre sua história, ideologia e potencial”. En: Nóvoa, A. (Comp.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- PREAL. Programa para la reforma educativa en América Latina. Consultado en junio de 2014. Disponible en: <http://www.PREAL.org/Quienes.asp>. Consultado en septiembre de 2014.
- Pruzzo, V. (2010). “La formación docente como acción política”. *Revista de Educación*, v. 1, n. 1, pp. 43-54. Disponible en: http://200.16.240.69/ojs/index.php/r_educ/article/view/5. Consultado en junio de 2014.
- Rousseau, J.J. (2000). *Emilio o la educación*. Buenos Aires: El Aleph.
- Salle, S. J. B (2001). *Obras Completas de San Juan Bautista de La Salle: Obras pedagógicas y escolares*. Madrid: Hermanos de las escuelas cristianas de España, Portugal y América Latina Lasallista
- Scherping, G. (2014). “Formación, evaluación y desarrollo profesional de los docentes: ejes clave de las políticas educativas latinoamericanas”. Serie Diálogos del SITEAL. Disponible en: http://www.siteal.org/sites/default/files/siteal_dialogo_scherping_villegas.pdf. Consultado en julio de 2014.
- Schultz, T. W. (1968). *Valor económico de la educación*. México, D.F: Uteha.
- Schwartzman, S. y Cox, C. (Comps.). (2009). *Políticas educativas y cohesión social en América Latina*. Santiago de Chile: Uqbar.

- Tardif, M. (2012). “El oficio docente en la actualidad. Perspectivas internacionales y desafíos de futuro”. En Poggi, M. (comp.). *Políticas docentes: Formación, trabajo y desarrollo profesional*. Buenos Aires: IIPE/UNESCO Buenos Aires.
- Tello, C. (Coord.) (2013) *Epistemologías de la política educativa. Posicionamientos, perspectivas y enfoques*. San Pablo: Letras.
- Tello, C. y Mainardes, J. (2012). “La posición epistemológica de los investigadores en Política Educativa: Debates teóricos en torno a las perspectivas neomarxista, pluralista y pos-estructuralista”. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, v. 20, n. 9. Disponible en: <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/988>. Consultado en mayo de 2013.
- Tello, C. y Mainardes, J. (2014). “Estudios teóricos e epistemológicos sobre política educacional”. *Práxis Educativa*, v. 9, n. 2, pp. 307-314.
- Tenti F. E. (Comp.) (2006). *El oficio de docente: Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Tenti F. E. (2007). *La condición docente: Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Tenti F. E. (2008). “Sociología de la profesionalización docente”. Seminario Internacional: Profesionalizar a los profesores sin formación inicial: puntos de referencia para actuar. IIPE/UNESCO, Buenos Aires, 2-6 de junio de 2008. Disponible en: <http://www.ciep.fr/sources/conferences/cd-2008-professionnaliser-les-enseignants-sans-formation-initiale/es/docs/conferences/tenti.pdf>. Consultado en marzo de 2012.
- Tiramonti, G. (2001). “Sindicalismo docente y reforma educativas en la América Latina de los 90’s”. Santiago de Chile: PREAL.
- Tomás, S. (2000). *De magistro: Sobre o mestre*. São Paulo: Unisal.
- UNESCO (2000). “Informe Final. Foro Mundial sobre la Educación”. París: UNESCO. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121117s.pdf>. Consultado en marzo de 2014.
- UNESCO (2008). “Oslo declaration: Acting together”. Eighth Meeting of the High Level Group on Education for All, 16-18 de diciembre de 2008. Disponible en: http://www.unesco.org/education/Oslo_Declaration_final_17dec08.pdf. Consultado en noviembre de 2013.
- UNESCO (2010). *Proyecto Estratégico Regional sobre Docentes para América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO.
- UNESCO (2011). *Primer Estado del Arte sobre Políticas Docentes en América Latina y el Caribe. Caso Colombia*. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO.
- UNESCO/OREALC (1991). *Boletín Proyecto principal de educación en América Latina y el Caribe*, n. 24. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO. Disponible en: http://www.unesco.org/education/pdf/11_173_s.pdf. Consultado en octubre de 2013.
- Vaillant, D. (2004). *Profesores para una educación para todos. Proyecto Estratégico Regional sobre Políticas Docentes*. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO
- Vaillant, D. (2004). *La construcción de la profesión docente en América Latina: Tendencias, temas y debates*. Santiago de Chile: PREAL.

Yates, C. (2007). "Teacher education policy: International development discourses and the development of teacher education". Paper prepared for the Teacher Policy Forum for Sub-Saharan Africa, 6-9 de noviembre de 2007, UNESCO, París.

Luis F. Vásquez Zora

Historiador, Universidad Nacional de Colombia. Maestría en Historia Social y de la Cultura, Universidad de Guadalajara, México. Doctorando en el programa de Doctorado Latinoamericano de Educación, Políticas Públicas y Profesión Docente. Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Brasil.
