

El docente en la Reforma Educativa: Construcción de una representación social

Carolina Bodewig ¹

Resumen

Este ensayo busca desarrollar algunas perspectivas sobre el papel del docente del sector público en algunos procesos de reforma educativa en Latinoamérica en los últimos 25 años, papeles delimitados por los tomadores de decisión, sin la voz de los mismos docentes o sus organizaciones. El objetivo es revisar el estado de la cuestión para plantear preguntas relacionadas con las concepciones, opiniones y creencias que quienes toman las decisiones tienen sobre los docentes en el marco de estos procesos. Específicamente, las representaciones sociales sobre los docentes en este contexto. El texto se organiza a partir de una pregunta en torno a la cual gira la revisión del estado de la cuestión; luego, se presentan categorías como las tendencias sobre el rol y la participación de los docentes en estos procesos de reforma, las características atribuidas al docente desde quienes diseñan y delimitan las reformas educativas, y algunas justificaciones de los mismos, así como sus efectos en el trabajo y la identidad profesional docente.

Palabras clave: Docentes, rol docente, reforma educativa, identidad docente, profesión, representación social

¹ Graduada de la maestría en Investigación y Desarrollo de la Educación de la Universidad Iberoamericana de la Ciudad de México. También es licenciada en Comunicación Social por la Universidad Centroamericana “José Simeón Cañas”, El Salvador. Sus líneas de interés son el rol de las y los docentes en las reformas educativas y en los procesos de cambio en las escuelas y en las aulas. Experiencia en sistematización de proyectos sobre prevención de violencia, formación docente, educación inclusiva; y proyectos de desarrollo de la niñez y juventud en riesgo social en El Salvador.

Abstract

This essay is the result of a review and analysis of studies on the subject of teachers in educational reforms in Latin America; it is a field of study that aims to study teacher's role in a process like an educational reform, but framed and decided by decision makers, without the voice of the teachers or teacher's organizations or unions. The purpose is to review literature about this subject to build and define questions about conceptions, opinions and beliefs that decision makers have about this idea of what is the role or the place that teachers have in educational reforms in Latin America in the last 25 years; in other words what were the social representations about teachers in this context, this is the question that guides and organizes the review of literature. So, in order to provide coherence to this work, this essay it has been organized into categories such as teacher's role and participation, characteristics attributed to teachers in this process, which are identified in the process of formulation and implementation of the reforms, as well as the effects that have on teacher's work and their professional identity.

Key words: teachers, teacher's role, educational reform, profesional identity, social representation

Introducción

El análisis de los estudios que forman parte de este trabajo contribuyó en la elaboración preguntas de investigación para una tesis de maestría en Investigación y Desarrollo de la Educación, enmarcada en la temática de los docentes en las reformas educativas en Latinoamérica de los últimos 25 años. Estudia un contexto muy específico, el de la reforma educativa salvadoreña a inicios de la década de 1990; y busca explorar cómo los actores que guiaron y participaron en la formulación de dicha reforma se construyeron una representación social¹ sobre los docentes del sector público. Esto implica conocer el contenido de esta representación social, comprender las relaciones entre los contenidos y qué aspectos, actores, procesos sociales, políticos y económicos se imbricaron para dar forma a esta representación social. Sin embargo, este ensayo no se propone abordar de forma exhaustiva el caso de El

Salvador porque, la prioridad es desarrollar un diálogo con los casos de reformas en Latinoamérica en este período en específico, incluyendo el caso de El Salvador.

Si bien es cierto que este trabajo se concentra en los docentes y las reformas educativas en Latinoamérica, no se ha volcado a estudiar el rol de organizaciones docentes y sindicatos como resistencia frente a las reformas educativas -que de igual manera resultan relevantes en la construcción de una reforma y para el planteamiento de contrapropuestas— porque se enfoca en las representaciones sociales y se realiza desde la mirada de quien posee y ha construido dicha representación sobre otro sujeto social. En este caso, es la mirada de quienes dirigieron estas reformas sobre los docentes del sector público; se trata de identificar y comprender aquello que definieron como lo que los docentes debían “ser” y “hacer” durante la reforma.

Desde finales de la década de 1980 y principios la siguiente, se iniciaron una serie de reformas en la mayoría de los sistemas educativos latinoamericanos. Se suponía que se trataba de una respuesta a los nuevos retos que demandaba el mundo globalizado y a las políticas hegemónicas de las nuevas economías de mercado que emergieron en la época. Algunas de estas experiencias de reforma se identifican en Chile, Guatemala, Argentina, México, Uruguay y El Salvador, y son significativas en la medida en que parten de recomendaciones de organismos como el Banco Mundial (BM), la Agencia de Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID), El Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina (PREAL), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencias y Desarrollo (UNESCO), entre otras entidades. Estas recomendaciones tenían como principios rectores el desarrollo de estrategias de modernización de la educación, la calidad educativa y la descentralización educativa (Vaillant, 2005).

Es común que en el marco de la configuración de reformas educativas y la implementación de las mismas se hiciera una referencia discursiva tanto respecto a la relevancia que adquiere el papel de los docentes para conseguir los objetivos de las reformas, como a la necesidad de mejorar la profesión. También es común que se señalen problemas de los docentes y su desempeño y, como respuesta, ciertas expectativas y lineamientos a cumplir en el marco de

las reformas educativas. En un primer momento, las preguntas que guiaron esta revisión del estado de la cuestión fueron: ¿Cuál es la concepción que tienen sobre los docentes quienes guían y configuran las reformas educativas? ¿Cómo afecta esta concepción el lugar que le asignan al docente en las reformas? En ese sentido, se buscó el concepto de las representaciones sociales; y las preguntas se precisaron de esta manera: ¿Cuál es la representación social sobre los docentes en el marco de las reformas educativas de inicios de la década de 1990? ¿Cómo se construye esta representación social? ¿Qué actores desempeñan un papel en la configuración de esta representación social? ¿Cómo el contexto histórico, económico, político y social configura esta construcción?

Diversos estudios en Latinoamérica han tratado de responder a estas preguntas por diversas vías. Algunos han estudiado el rol que comúnmente se les asigna a los docentes en los procesos de reforma. Estos profundizan en la caracterización del papel y tipo de participación de los docentes. Otros se han enfocado en identificar y caracterizar los factores y actores que influyen en definir este papel, así como los discursos que hay detrás de estas decisiones. Hay investigaciones que abordan los efectos que las concepciones, los roles y la participación que las reformas les atribuyen a los docentes tienen sobre su trabajo e identidad profesional. Esto lleva a revisar estudios enmarcados en el debate sobre la profesión docente: cómo las reformas en los últimos veinte años impactan el carácter profesional de la docencia, valorando si estas reformas conciben o no al docente como un profesional autónomo con control de su lugar y dinámica de trabajo.

Una de las razones sobre las que descansa la relevancia de estas preguntas reside en la misma naturaleza de las representaciones sociales, las cuales, como construcción social y cultural, tienen influencia sobre prácticas sociales de las personas (Abric, 2001). En el campo educativo permiten identificar cómo forman parte del sentido común de diferentes agentes educativos y de los actores involucrados en los cambios educativos. Permite considerar cómo, al ser parte del sentido común de las personas, se vuelven orientadoras de prácticas sociales, de decisiones y acciones, en este caso hacia los docentes. Por ello, identificar cuál es la representación social sobre los docentes y cómo se construyó (factores, actores, así como sus

decisiones, condicionantes, dinámicas y relaciones) pretende generar un conocimiento que ayude a comprender las actitudes y prácticas hacia los docentes.

1. El discurso de las reformas educativas

La tendencia de las reformas educativas en Latinoamérica es que, aunque en el discurso las reformas señalen al docente como un actor fundamental y concienticen acerca de la necesidad de reconocerlo como profesional, lo caracterizan como un “problema” o “desafío”, “hay desprecio y desconfianza hacia su trabajo”³ (Torres, 2000). Su participación, tanto en el diseño como en la implementación, se caracteriza por ser poco dinámica y su papel se reduce a ser ejecutores de la reforma, dejando a un lado su reflexión y aportes en términos pedagógicos. Reimers y Villegas-Reimers (1996) sostienen que un elemento común en la mayoría de países de Latinoamérica que han implementado reformas educativas es la ausencia de los docentes como actores protagonistas de las mismas.

1.1 El lugar de los docentes en las reformas educativas

En el marco de una reforma educativa, el rol que se le asigna a los docentes tiene que ver con tres aspectos: funciones, expectativas y, sobre todo, sus niveles de participación. Identificar estos tres aspectos permite analizar y comprender la concepción -implícita o explícita- que existe sobre el papel de los docentes y sus niveles de involucramiento en procesos de diseño e implementación de reformas. Díaz e Inclán (2001) han trabajado desde una tesis central: “Para entender el comportamiento de los docentes ante las reformas es necesario comprender cómo «se gestan las reformas en la región» y la situación «gerencial» en la que son concebidas, lo que significa que las reformas son pensadas desde arriba y descienden a los docentes” (Díaz e Inclán, 2001:1), son pensadas *para* los docentes, pero no *con* los docentes.

Vernaza (2004) agrega, en el contexto de la reforma uruguaya en 1995, que para los actores que dirigieron esta reforma la no participación directa de los docentes representó una ventaja, mayor practicidad y eficiencia. Esto refleja un contenido específico de la representación social sobre los docentes uruguayos: son un problema, una carga y algo que retrasa el proceso de

diseño de la reforma educativa; en definitiva, que esas etapas iniciales donde se piensa, decide y diseña la reforma no es para los docentes.

1.1.1 ¿Cómo se piensa a los docentes del sector público dentro de los procesos de reforma?

Torres (2000), más allá de caracterizar el rol del docente y su participación en las reformas, presenta una reconstrucción de la representación social identificada en estos procesos. Lo hace a partir de la revisión e interpretación de textos de reformas, periódicos y revistas sindicales, entrevistas y discusiones con equipos ministeriales, docentes, representantes de organizaciones y sindicatos docentes en distintos países de Latinoamérica. En su trabajo analiza los discursos de las reformas, de los tomadores de decisión, y cómo estos presentan a los docentes, asociados a ciertas características, conceptos, experiencias, opiniones y situaciones. El recuadro siguiente muestra estas representaciones sociales y las características que la autora reconstruyó (Torres, 2000:36-37).

| REPRESENTACIÓN SOCIAL | CARACTERÍSTICA |
|---------------------------|---|
| Docente como gasto | Sus salarios son un alto porcentaje del presupuesto para educación (90% a 95%). |
| Insumos | Los docentes son un elemento más de la oferta educativa, como infraestructura, computadoras, libros y materiales didácticos, por lo tanto, compite con estos. |
| Ejecutores | Son ejecutores de la política educativa, que no quiere decir interlocutores de la misma. |
| Capacitandos | Son sujetos de capacitación sobre la ejecución de la reforma: exigen aprender nuevas cosas y técnicas en tiempos cortos para enseñarlos de forma inmediata. |
| Beneficiarios | Desde quienes impulsan reformas, los docentes son los beneficiarios, pues se les dice que las reformas traen ventajas para los docentes, pero no son valoradas por ellos. |
| | |

| | |
|-----------------------------|---|
| Responsables | Los docentes son los principales responsables de la baja calidad educativa y de su mejoramiento. El mejoramiento entendido como el rendimiento escolar del alumno (sus resultados). |
| Corporativistas | Docentes preocupados más por la reivindicación salarial y no por mejorar la educación y la escuela pública. Politizados e ideologizados: cruzados por partidos o intereses políticos, y atrasados en términos ideológicos. |
| Intransigentes | Grupo cerrado al diálogo y la negociación. |
| Contrarios al cambio | Personas aferradas al pasado, desean mantener el <i>status quo</i> ; resistentes al cambio educativo (reforma, innovación), no reconocen lo positivo, minimizan aciertos de la política gubernamental, agigantan la influencia de los organismos internacionales. |

Fuente: Elaboración propia a partir del estudio presentado por Torres (2000:36-37).

Estas reconstrucciones muestran cómo se concibe a los docentes en el marco de las reformas, el lugar que se piensa que deben ocupar, las características y experiencias con las que se les asocia, las cuales tienen efectos en las prácticas sociales y decisiones que se toman respecto a los docentes.

1.2 Mecanismos de participación de los docentes: Reflejo de una representación social

Muchos de los autores que han tratado de dar respuesta a la pregunta que orienta este texto parten de caracterizar los niveles y el tipo de participación de los docentes en las reformas educativas, lo cual refleja, en cierto modo, cómo se piensa sobre el docente, cuál se piensa que debe ser su lugar, a qué se limita este lugar. En los procesos de reforma que se han estudiado, la concepción sobre la participación de los docentes se limita a la asistencia a capacitaciones, talleres y jornadas de formación, actividades mecánicas, establecidas y normadas por los diseñadores de la reforma. Los estudios de estos autores encuentran que hay “una ausencia generalizada de análisis de la dimensión pedagógica del trabajo escolar, el mejoramiento docente es el resultado mecánico de la asistencia a cursos obligatorios, del establecimiento de sistemas «a distancia de formación»” (Díaz e Inclán, 2001:9).

Flores (1999), en el marco de la reforma educativa salvadoreña de 1994-1995, hace un análisis del mecanismo para comunicar los lineamientos de la reforma a los docentes. A partir de la caracterización que hizo de las capacitaciones y talleres con docentes, encontró que si bien fueron espacios de participación, el carácter profesional de los docentes no se dinamizó. Asegura que se trató de una “pseudoparticipación” que poco ha cambiado la relación emisor-receptor, ya que se privilegió al emisor. “Aun cuando el énfasis es lo participativo, las capacitaciones continúan siendo traslado de información” (Flores, 1999:18). Esto refleja una representación social sobre los docentes en el marco de esta reforma: como mero receptor de información que participó de forma pasiva y vertical en la transmisión de la misma.

En estos mecanismos subyace una lógica de “entrega”: “...donde en definitiva se va simplificando el producto que lleva por entregar” (Flores, 1999:18). Esta puede catalogarse como una entrega de arriba abajo y, a medida que la información baja, se simplifica, toma un carácter de reglas para los docentes, cuyo cumplimiento lo van a asegurar sus supervisores. Esto responde a cómo se concibe a quien recibe la información: sujetos pasivos que deben seguir lineamientos y normativas que ya están dadas. Es importante explicitar que, aunque se considera que el papel de los docentes es crítico en el proceso de cambio, se le entiende como un tecnócrata (Artilles y Clark (1996), que adquiere información de forma mecánica para aplicarla en el aula, es decir, se trata de una visión funcionalista del docente.

Estas condiciones reflejan que la tendencia es ritualizar su trabajo, con prescripciones, reglas y directrices, actuar en función de objetivos y proyectos del Estado, lo que impide un ejercicio liberal de la profesión (Díaz e Inclán, 2001:16). El docente es un actor al que, en el marco de las reformas, se le limita a cumplir y reproducir, incluso con prisas, lineamientos, normas y recomendaciones que la reforma exige, sin permitirle detenerse a contextualizar prácticas y problemas propios de cada escuela y cada aula.

Esta primera aproximación deja ver ya un contenido de la representación social sobre los docentes más o menos común: un obstáculo o adversario de la reforma educativa; como un insumo más sobre el cual trabajar y moldear; como sujeto de evaluación y supervisión; como

ejecutores pasivos de lineamientos y normativas de la reforma y como ausentes en la formulación de esta.

2. Condiciones que configuran el lugar de los docentes en las reformas educativas

Respecto a la representación social sobre un sujeto u objeto social, siempre hay condiciones o externalidades que tienen un papel preponderante en su construcción y definición. A continuación, se revisan estas condiciones identificadas en una bibliografía de carácter teórico más que empírica.

Una primera condición externa que influye en el contenido de la representación social sobre los docentes es la formación inicial. Está orientada a responder a ciertas demandas económicas, y se concentra en estrategias didácticas de enseñanza de disciplinas, cuyo fundamento teórico desaparece, lo que las convierte en recetas pedagógicas “careciendo de reflexión sobre valores histórico-culturales cotidianos” para los docentes (Ávalos, 2013:48 y Hernández, 2013). Esta condición refleja que los docentes son vistos como meros receptores y replicadores de información, no creadores o transformadores. Como segunda condición es la influencia de los organismos internacionales y el Estado. Ball (2016) explica que hay diferentes modalidades de influencia de los organismos internacionales en la hechura de las reformas educativas:

[...] el Banco Mundial es un actor sumamente influyente. Si se quiere tomar un préstamo establecerá condicionalidades que requerirán que se hagan ciertas cosas, ciertos cambios de políticas para calificar para el préstamo [...] algo que el Banco Mundial piensa que son “buenas prácticas”, se vuelven sujetas al préstamo como condición [...] el marco, los límites y las posibilidades de pensar las políticas están restringidas, al menos hasta cierto punto, por el lenguaje, los supuestos y los conceptos que el Banco Mundial y la OCDE están articulando, abogando, promulgando, de las que están conversando con ministros de Educación durante las visitas (Ball, 2016 entrevistado por Avelar, 2016:11).

Es una forma de entender cómo se concreta la influencia de los organismos internacionales en los elementos discursivos de la reforma, en la definición de las prioridades de la reforma educativa, pero también en la definición de las expectativas, funciones y el lugar de los docentes. Sin embargo, esta no es una exploración detallada de la influencia de los organismos internacionales en la definición de las expectativas y funciones de los docentes. La mirada de Torres (2000) es un poco más dura respecto a la influencia de los organismos internacionales al señalar las tendencias en las prioridades de la reforma educativa en la región. A partir de un estudio sobre tendencias de discursos y prioridades de las reformas educativas de finales de la década de 1980 e inicios de la siguiente señala que las prioridades de reforma son “impuestas” y “copiadas”, que aluden a seguir al pie de la letra las recomendaciones de los organismos internacionales (Torres, 2000:45).

Finalmente, otro actor relevante en la configuración de la representación social sobre los docentes en una reforma educativa es el Estado, quien, desde sus prioridades y proyectos, controla, regula y mide –desde fuera y desde arriba– el trabajo de los docentes. Hernández (2013), en el marco de la Alianza para la Calidad de la Educación (ACE) observa el control del Estado y del sindicato para premiar o descalificar el desempeño de los docentes en términos de eficiencia. El Estado, y no los docentes como grupo académico o profesional, es quien regula y mide las acciones de estos.

3. El efecto: El trabajo y la identidad profesional del docente

Una segunda aproximación que ilumina el camino de las preguntas respecto a las representaciones sociales sobre los docentes en las reformas educativas es la que deja ver cómo estas tienen un efecto en el trabajo y la identidad profesional del docente. Díaz e Inclán (2001) sostienen que las reformas atraviesan el trabajo cotidiano de los docentes, lo que modifica su autonomía, identidad, profesión y capacidad de decisión referente a “la modificación de contenidos, libros de texto y organización curricular, gestión y organización escolar, incorporación de nuevos actores o modalidades de formación, actualización, permanencia, condiciones laborales, jornada de trabajo, salario e incentivos”. (Díaz e Inclán, 2001:12).

Los docentes se vuelven profesionales inseguros y con poco margen de autonomía, dependientes de normas y lineamientos explícitos que les indiquen qué, cómo y cuándo hacer su trabajo pedagógico, sin considerar su contexto o los perfiles de sus estudiantes. Los cambios producidos por las reformas, a veces discontinuos y repentinos, hacen que los docentes como profesionales y académicos se debiliten: “espera a que se le indique cómo debe hacer, implementar las nuevas propuestas tal y cómo se le indica. Se preocupa más por lo que debe hacer que por tratar de reflexionar sobre los modelos propuestos y crear estrategias acordes a las necesidades específicas de sus alumnos” (Arriaga, 2015:14). Se vuelve un campo fértil para la promoción de una cultura de competitividad y trabajo individualizado entre docentes, de prácticas de control, evaluación y supervisión excesiva de su trabajo, haciendo que, por las prisas, no exista espacio para cuestionar, reflexionar y adecuar lo que las reformas plantean como cambio.

Desde la reforma sí se promueve un discurso *profesionalizante* que pone énfasis en la autonomía del docente, pero, al final de cuentas, es eso: un discurso a nivel retórico y no real, pues lo real requeriría voltear la mirada (y transformar) a las formas de organización, gestión y funcionamiento del sistema educativo y la escuela misma (Medina Moya, 2006).

4. Discusiones y preguntas suscitadas

Estos estudios han sido un primer acercamiento a lo que, en este texto, se ha denominado *el contenido de las representaciones sociales sobre los docentes en el marco de las reformas educativas en Latinoamérica*. Los hallazgos de los estudios ayudan a comprender cómo el docente aparece como obstáculo y adversario de la reforma, como un insumo más sobre el cual hay que trabajar, como sujeto de control, evaluación y supervisión. Estos estudios evidencian cómo su participación se limita a la implementación, y para ello se llevan a cabo capacitaciones y talleres o se entregan insumos, libros o materiales. Así, el docente roza el papel de receptor de información y lineamientos ya establecidos para normar su trabajo en el aula, y se aleja del potencial de ser sujeto reflexivo y activo en términos pedagógicos, con base en sus experiencias profesionales, el contexto y las realidades de sus estudiantes.

Aún hay aristas respecto al contenido de la representación social que se mencionan tangencialmente, pero no se profundizan, como, por ejemplo, revisar las referencias a que los docentes forman un bloque político de izquierda (“guerrilleros”, “ideologizados con pensamiento comunista”) con todo lo que esta enmarcación implica: problemáticos, priorizan sus condiciones laborales y luchas reivindicativas frente a su trabajo escolar, entre otras asociaciones. Vale entonces plantear otras preguntas: ¿Cómo esta enmarcación que hacen sobre los docentes afecta las decisiones que se toman frente al tipo y nivel de participación en el diseño e implementación de las reformas educativas? ¿Esta enmarcación hace que la participación esté fijada solo en negociaciones salariales, condiciones laborales y reivindicaciones? ¿Qué características, experiencias o creencias se reflejan en esta enmarcación?

Otra de las aristas no resueltas en esta discusión tiene que ver con los factores y las condiciones contextuales sociales, políticas y económicas que configuran la representación social sobre el docente en las reformas educativas. Sí se ha abordado la discusión sobre cómo los organismos internacionales son una condición de base en la hechura de las reformas educativas y en la definición de sus prioridades; pero no se explora en profundidad cómo esto tiene una carga muy significativa en las expectativas, los roles y las normativas que se definen respecto a los docentes. Es fundamental plantear nuevas preguntas que busquen identificar cuáles son las evidencias de esta influencia, por ejemplo, la definición de un perfil para la formación inicial docente, las características sobre el rol y la participación esperada del docente, los criterios y mecanismos para la evaluación del desempeño docente; y cómo estos aspectos alrededor del docente forman una tendencia regional impulsada por los organismos internacionales.

Esta revisión sobre el tema no pretende concluir que las reformas de los últimos años no han tenido efectos positivos en los sistemas educativos, sino reflexionar y cuestionar cómo las características de estas reformas, las nociones que los tomadores de decisión han tenido sobre los docentes han atravesado su trabajo cotidiano en las aulas, su identidad y autonomía como profesionales. El objetivo ha sido contribuir a las discusiones vigentes sobre qué se les exige a los docentes en el discurso y cómo, en la práctica, hay concepciones de los tomadores

de decisiones acerca de los docentes que reflejan lo contrario, lo que se convierte en una tensión. Esta tiene por un lado el discurso enaltecido alrededor del papel docente que hacen quienes impulsan la reforma –como un académico y profesional con autonomía y capacidad para investigar, para planificar y evaluar su propio trabajo y como actores centrales en la transformación educativa- y la urgencia de “profesionalizar” a los docentes. Por el otro, las opiniones, creencias y experiencias –que conforman el contenido de la representación social- que realmente tienen quienes impulsan la reforma sobre los docentes, con efectos en el lugar real en el que los enmarcan en dicho proceso.

Como efecto de esta representación social estudiada, la tendencia es simplificar el trabajo de los docentes en el aula y tener una visión muy reduccionista de los procesos de cambio que exige la reforma, no solo en el sistema educativo, sino también en los paradigmas de los docentes, reducción que no está considerando la complejidad del pensamiento ni del proceso cognitivo de cualquier persona frente al cambio. La expectativa es que el cambio y el logro de los objetivos de las reformas sean inmediatos y automáticos; y de no suceder así el problema se le achacará al docente. Toda la responsabilidad parece recaer en el docente; lo rodean de connotaciones de *culpable, problema, adversario de la reforma, renuente al cambio*.

Frente a esta revisión, es válido cuestionar entonces, ¿quién tiene la razón sobre el lugar del docente en una reforma o una visión ideal sobre el docente en la reforma? Antes que nada, hay que considerar que las respuestas sobre lo que “es” y “debería” hacer un docente en una reforma adquiere sentidos según intereses, ideologías y experiencias en el ámbito educativo de cada actor. Estos realizan diversas lecturas del proceso: por un lado, quienes toman las decisiones tienen la visión “ideal” de la reforma como documento, propuesta y discurso. Por el otro, los docentes la ven como una acción que irrumpe desde “arriba” y desde “afuera” en su trabajo cotidiano, y como una normativa a cumplir, más que un proceso para reflexionar, discutir, cuestionar y recrear cada día en su aula.

En la mayoría de los casos de las reformas educativas referenciadas en este texto, para quienes las dirigieron, la limitada participación de los docentes representó ventajas, practicidad y eficiencia. Sin embargo, ¿los conflictos con los docentes realmente alargan más los tiempos

para alcanzar los objetivos de cambio educativo que propone la reforma? ¿Qué factor lo complica más: garantizar espacios de construcción de la reforma educativa con los docentes o los conflictos con ellos durante la implementación de la reforma por haber sido excluidos y no sentirse identificados, ni haberse apropiado de los cambios que esta propone? Es necesario comenzar a repensar a los docentes y a la docencia desde ángulos, espacios y representaciones sociales distintas; esto les permitirá ser profesionales autónomos en su espacio de trabajo y en la construcción y gestión del conocimiento de su profesión, a través de la transformación de la formación inicial, a través de la transformación de estructuras, formas de organización y administración del sistema y de la escuela como reflejo del mismo.

¹ Rodríguez (2009:15) apoyándose en Jodelet (1986;2003) y en Moscovici (1988:641) sostiene que las Representaciones Sociales (RS) estudian “la manera como grupos sociales conceptualizan un objeto material o simbólico... La idea de RS se refiere al sistema holístico, organizado, de ideas, creencias, imágenes, actitudes que se elaboran en torno a un objeto (sujeto) social relevante dentro de un grupo social”. Además, Jodelet (2011:134) agrega que las RS son conocimiento “socialmente construido y compartido en el seno de diferentes grupos. Esta forma de conocimiento tiene una raíz y objetivo práctico: apoyándose en la experiencia de las persona, sirve de grilla de lectura de la realidad y de guía de acción en la vida práctica y cotidiana.” Y otra característica fundamental de las RS planteada por Jodelet (2011:135) es que tienen una dependencia con la comunicación social, que ya sea intersubjetiva o situada en el espacio público, la RS contribuye a producir y mantener una visión común sobre un grupo ya sea una clase social, un grupo cultural o un grupo profesional.

² *Equidad y calidad* entendidas como conceptos orientadores de las reformas educativas, pero también como discursos. La calidad educativa, como “construcción social, históricamente determinada, cuya concepción obedece a condiciones económicas, políticas, culturales y sociales determinadas...” (Guzmán, 2005:3). Se puede definir desde distintas perspectivas, por ejemplo, Rodríguez (2003) citado por Guzmán (2005:3), dice que la eficiencia es la “manera de administrar correctamente los escasos recursos asignados a las instituciones de enseñanza a

efectos de alcanzar el máximo de resultados educativos posibles”. Respecto a la eficacia, Guzmán (2005:3) cita a Fernández y González (1997): “medida del incremento del rendimiento de un estudiante, producida por el efecto de la escuela, una vez eliminada la influencia de las características de entrada (*background*) del mismo”. Guzmán (2005) agrega que las reformas se llevaron a cabo en el marco de cambios económicos, por lo que la calidad educativa está vinculada con un tema presupuestario. En cuanto a la equidad educativa Guzmán (2005:8) habla sobre cómo está vinculada a un tema de eficiencia: “se habla de discriminación positiva y focalización en los sectores de más escasos recursos, mecanismo que puede comprenderse perfectamente en un contexto político que necesita reducir el gasto fiscal debido a las importantes deudas de los países”. Se trata de concentrar esfuerzos y presupuestos en poblaciones en desventaja, ya sea por pobreza, situación geográfica, diversidad cultural, discapacidad, etcétera.

³ “Los docentes como principales responsables de los problemas educativos y el deterioro de la calidad de la educación, y al mismo tiempo como salvadores y principales responsables de la mejoría de dicha calidad; los docentes como obstáculo y a la vez como protagonistas del cambio educativo”. Torres (2000:11-12):

Referencias

- Abric, Jean- Claude, 2011. *Prácticas sociales y representaciones*. Ciudad de México, Ediciones Coayoacán S.A. de C.V.
- Ávalos, Beatrice, 2013, *¿Héroes o Villanos? La profesión docente en Chile*, Santiago de Chile, Editorial Universitaria.
- Avelar, Marina, 2016. “Entrevista a Stephen J. Ball: Su contribución a la investigación de las Políticas Públicas” (translated version). Originally published as: Interview with Stephen J. Ball: analyzing his contribution to education policy research. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas* Vol. 24, num. 24 (<https://epaa.asu.edu/ojs/article/view/2368>)

- Arriaga, Juana, 2015, *Impacto de las políticas educativas en la identidad docente*, Monterrey, Escuela de Ciencias de la Educación.
- Artilles, Alfredo y Margaret Clark, 1996, "Expandiendo la reforma en la capacitación de docentes en Guatemala: el rol de los procesos de pensamiento de los maestros", *Revista Latinoamericana de Psicología*, vol. 28, núm.2, Colombia.
- Díaz Barriga, Ángel y Catalina Inclán Espinosa, 2001, "El docente en las reformas educativas: sujeto o ejecutor de proyectos ajenos", *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 25, México. Disponible en <http://www.rieoei.org/rie25a01.htm>
- Edwards, Brent, 2013, "The development of global education policy: a case study of the origins and evolution of El Salvador's EDUCO program". disertación presentada a la Facultad de la Escuela de la Universidad de Maryland, en cumplimiento parcial de los requerimientos para el grado de doctor en Filosofía.
- Fernández M. y González, A. "*Desarrollo y situación actual de los estudios de eficacia escolar*". *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 3, (13), 1-20, 1997. Consultado en [http://www.uv.es/RELIEVE/v3n1/RELIEVEv3n1_3.htm], Mayo de 2004
- Flores, Irene, 1999, "Lucha de poder en el aula: implantación de la política de reforma educativa en El Salvador" San Salvador, FEPADE-Instituto Harvard para el Desarrollo Internacional.
- Guzmán, Carolina, 2005, "Reformas Educativas en América Latina: Un análisis crítico", *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 36/8, pp. 1681-5653, Santiago de Chile, OEI Ediciones.
- Hernández Bautista, Violeta, 2013, "Las reformas educativas y el papel del docente", *Revista Fuentes Humanísticas*, año 25, núm. 46, I semestre 2013, México, Universidad Autónoma Metropolitana - Azcapotzalco.

- Jodelet, Denisse, 2011, “Aportes del enfoque de las representaciones sociales al campo de la educación”, *Espacios en Blanco*, Serie indagaciones núm. 21, Buenos Aires.
- Krawczyk, Nora, 2002, “La reforma educativa en América Latina desde la perspectiva de los organismos multilaterales”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, septiembre - diciembre 2002, vol. 7, núm. 16.
- Medina Moya, José L., 2006, *La profesión docente y la construcción del conocimiento profesional*, Buenos Aires, Grupo Editorial Lumen.
- Moscovici, Serge (2003) [1988]. “*Notas hacia una descripción de la representación social*”, en: Psic. Soc. Revista Internacional de Psicología Social, vol. 1, núm. 2, enero-junio, pp. 67-118. [originalmente publicado en 1988, “*Notes towards a description of social representations*”, en *European Journal of Social Psychology*, vol. 18, pp. 211-250.
- Pardo Marcela, 2013, “La visión de los docentes sobre las reformas”, en *¿Héroes o Villanos?: La profesión docente en Chile*, Santiago de Chile, Editorial Universitaria.
- Rodríguez, Tania, 2009, “Sobre el potencial teórico de las representaciones sociales en el campo de la comunicación”, *Revista Nueva Época*, núm. 11, enero-junio, Guadalajara.
- Torres, Rosa María, 2000, “Reformadores y docentes: El cambio educativo atrapado entre dos lógicas” en *Los docentes, protagonistas del cambio educativo*, Bogotá, Convenio Andrés Bello/Cooperativa del Magisterio de Colombia, documento de trabajo elaborado a solicitud de la Secretaría Ejecutiva del Convenio “Andrés Bello” (CAB) para su discusión en el foro “Los docentes, protagonistas del cambio educativo” (Cartagena, 1-4 diciembre de 1999).
- Vaillant, Denise, 2005, *Formación de docentes en América Latina: Re-inventando el modelo tradicional*, Barcelona, Ediciones Octaedro.

- Vernaza, Lucía, 2004, “El error de subestimar la implementación: el juego de múltiples actores en la reforma educativa uruguaya”, *Revista Prisma*, núm. 19, Montevideo, Universidad Católica de Uruguay.
- Villegas-Reimers e.; Reimers, F. 1996. “¿Dónde están los sesenta millones de docentes?”, en: *Perspectivas*, N° 99. Ginebra: UNESCO.
- Vidiella, Judit y Verónica Larraín, 2015, “El papel de las condiciones de trabajo en la construcción de la identidad docente”, *RMIE*, vol. 20, núm. 67, México.

Zaccagini, M., 2004, “Reformas educativas: espejismos de innovación” *Revista Iberoamericana de Educación (s/a)*, consultado en www.campus-oei.org/revista/deloslectores/338Zaccagnini.