



Dalila Andrade Oliveira

Brasil

¿Cómo es valorada socialmente la profesión docente? Por medio de un discurso reformador en el ámbito del Estado y de la educación, los principios de la nueva gestión pública han penetrado en las orientaciones de las políticas públicas, cambiando normas y procedimientos administrativos, en estas prácticas que van transformando valores e identidades junto a las y los profesionales docentes. Este es un movimiento al que, desde los años noventa, hemos asistido en algunos países en un grado más fuerte, en otros no tanto, pero en la región latinoamericana como un todo.

Ese discurso penetra el campo de la formación docente y el de las prácticas profesionales en los sistemas educativos, revelando intencionalidades convergentes con los objetivos de la reforma, en relación con los procesos escolares, determinando nuevas lógicas de organización y gestión que son orientadas por resultados cuantificables. Este proceso actúa en la construcción de nuevas identidades de maestras y maestros y en las relaciones de trabajo, promoviendo la reestructuración de la profesión docente.

Estas reformas son implementadas en ámbito internacional y son guiadas por nuevas reglas que establecen otras formas de pensar el trabajo docente. Muchos estudios producidos en diferentes países de la región latinoamericana han demostrado que las reformas de los sistemas de formación docente y las carreras del profesorado –a partir de los años noventa interfieren en la profesionalidad docente–, en muchos casos introdujeron la evaluación como mecanismo “indispensable” para obtener la mejora educativa.

En estudios más recientes sobre el tema de la profesionalización docente, en diferentes contextos nacionales en el mundo, incluso en el mundo anglófono y

francófono, los discursos sobre las profesoras y los profesores del sector público apuntan a una creciente desprofesionalización, que se traduce en la desautorización de un modelo de identidad profesional y en apego a una nueva forma de profesionalidad, al nuevo profesionalismo, incluso en Estados Unidos.

Frente a las reiteradas críticas a la escuela y a los sistemas educacionales por su bajo desempeño, muy abajo de lo que se espera en la región latinoamericana, por ejemplo, en las pruebas PISA, viendo como referencia siempre los parámetros de rendimiento de las y los estudiantes pertenecientes a los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) –porque PISA está pensado originalmente para los países miembros de la OCDE–, los discursos dirigidos a profesoras y profesores en este contexto y, sobre todo en la región latinoamericana, son en el sentido de esperar que ellos compensen los factores sociales que demandan mayor inversión de recursos e inversión social.

El modelo de autonomía que se observa está fundado en el hecho de que las personas involucradas asuman una mayor responsabilidad, teniendo que responder cada vez más por el resultado de su trabajo. A eso son convocados los docentes, de esa manera se aumenta su responsabilidad sobre el éxito y el fracaso del estudiante, ignorando dimensiones externas que son completamente lejanas a las competencias de las y los profesionales, de los maestros y de las maestras.

El desempeño de las alumnas y los alumnos pasa a ser algo excesivamente medido, evaluado sistemáticamente por instrumentos que son elaborados y definidos por personas expertas y externas al contexto escolar. Además, existen muchas demandas que deben ser respondidas por el profesorado y que no forman parte de las obligaciones directas de sus funciones. Esos mecanismos inciden sobre las condiciones de trabajo, aumentando las exigencias, diversificando las competencias y las áreas abarcadas por la docencia, pero sin ampliar la jornada laboral remunerada, lo que ha resultado una intensificación del trabajo, algo que con esta pandemia, con la crisis actual que estamos viviendo en nuestros países, se ha intensificado aún más.

Modos más flexibles de organización y gestión de los sistemas educativos ponen mayor énfasis en el trabajo colectivo, en la flexibilidad curricular y en la mayor participación a nivel local, dándoles a las docentes y los docentes y a sus instituciones mayor autonomía, al mismo tiempo que apuntan a un escenario menos estable y mucho más controlado remotamente por las evaluaciones. Junto a las políticas de aumento de responsabilidad docente, se observa una retórica alrededor del desarrollo profesional docente: el tema de esta mesa.

En lugar de las formas tradicionales de carrera, y aquí quiero plantear desde ese punto que el desarrollo profesional docente (DPD) pasa también a formar parte de

un modelo nuevo de reglamentación y de regulación de las carreras docentes. En la retórica de las políticas del DPD, las maestras y los maestros son los que construyen sus propias carreras de destinos, como el profesional reflexivo, evocando el carácter reflexivo del sujeto moderno que es responsable por sus decisiones. Este apelo a la condición del sujeto reflexivo moderno que evoca la autonomía del individuo, que debe convertirse en el sujeto de su propia experiencia, ser creativo, emprendedor y competitivo, esto presupone la interiorización de categorías de la socialización subjetiva contemporánea, que son el control de sí mismo, la obligación de afirmar como un sujeto singular, personal. La docente o el docente tiene que ser único, pensar en sí mismo y no en cuanto a un colectivo.

La segunda cuestión que se plantean, es qué papel han jugado los sindicatos magisteriales en el desarrollo de la formación continua del profesorado, y cuál debería ser su rol en el proceso. Esas políticas han puesto a prueba la capacidad del sindicato de disputar ideológicamente al local de trabajo, teniendo que renovar sus repertorios sin perder de vista su esencia, es decir, la verdadera mediación entre los intereses individuales de cada uno, de cada docente, de los colectivos escolares, de la sociedad y de las colectividades. La representación de los intereses más amplios que materializa y corporifica al sujeto colectivo en la lucha por derechos y garantías de un determinado seguimiento.

Muchos de los sindicatos de educación en Brasil se organizaron, salvo algunas excepciones, alrededor de los siguientes principios: defender los derechos e intereses de trabajadores de la educación, incluso de los jubilados; desarrollar la unidad de la categoría de las y los trabajadores de la educación y su unidad con los demás trabajadores, con los trabajadores en general. Participar lado a lado con ellos en el combate a las formas de explotación y opresión, exigiendo dichas defensas y una nueva política educacional congruente con los intereses de la mayoría trabajadora. Esos sindicatos se introdujeron como representantes de la categoría, buscando garantizar su dependencia financiera y asegurando su autonomía frente a las necesidades patronales, a las organizaciones religiosas, a los partidos políticos y al Estado.

Los años noventa, entre tanto, fueron marcados por un proceso de degradación de las carreras y condiciones de trabajo que puede constatarse por los resultados de investigaciones en diferentes contextos nacionales en la región latinoamericana. Existen numerosos estudios que demuestran la pérdida de autonomía de maestras y maestros, a raíz de los procesos de masificación de la enseñanza originada de la expansión de la escolaridad, la desvalorización de los sueldos impuesta a esos

trabajadores, combinada con el deterioro de las condiciones de trabajo que en muchos casos han afectado incluso su salud.

Estudios más recientes han demostrado un alto grado de intensificación del trabajo, el profesorado asumiendo nuevas funciones y responsabilidades en el contexto escolar. En una reciente encuesta que hicimos en Brasil y ahora estamos haciendo en toda América Latina, incluso en México, vimos que esta intensificación de trabajo durante la pandemia ha aumentado muchísimo. Desde entonces, la valorización de las y los profesionales de la educación pasó a ser en Brasil la principal consigna de los sindicatos de educación, compuestos por la reunión de tres importantes elementos que interfieren en la condición profesional. Por lo tanto, en Brasil nombramos como valorización docente tres dimensiones: 1) la remuneración; 2) la carrera y condiciones de trabajo, y 3) la formación inicial y continuada. Los sindicatos comprenden que la formación inicial y continuada son importantísimas para la valorización de las docentes y los docentes y, sobre todo, de su profesionalidad.

Las luchas constantes por la valorización han resultado en algunos logros de una mayor cobertura de la formación docente por parte del Estado, por medio de programas públicos, involucrando a las universidades públicas, pero también por contratación de organizaciones privadas que ha aumentado mucho su participación en este sector a partir del año 2000. Desde ahí hasta el golpe que vivimos en Brasil en el 2016, seguidos después de la elección de un gobierno neofascista, como no es secreto para ninguno de ustedes, un gobierno fascista, homofóbico, machista, entre muchos otros calificativos que hoy tenemos en el gobierno federal, el gobierno del presidente Jair Bolsonaro.

La tercera pregunta es: ¿qué han aportado las organizaciones de la sociedad civil en la formación, en el desarrollo profesional docente? La retórica alrededor del DPD del nuevo profesionalismo viene en el sentido de promover el debilitamiento de un tipo de regulación, del Estado y de la educación, conceptualmente denominada burocrática profesional. Los estatutos tradicionales que siempre tuvimos en relación a la profesión docente, sobre todo a partir de las recomendaciones de la UNESCO de 1966, de que la docente y el docente debería ser un funcionario público estable del Estado y tener condiciones de trabajo y sueldos dignos para una vida digna, son ahora criticados.

Estas políticas de ahora que promueven nuevas regulaciones son fundamentadas en la lógica mercantil, en el *modus operandi* de la gerencia empresarial que perdieron completamente la noción de la escuela como espacio de derechos y tratan a la ciudadanía como clientes y a las instituciones públicas como administraciones

privadas que buscan la eficiencia. Es por eso que el peso y el control está sobre los resultados, porque lo que importa es el resultado. La evaluación del desempeño gana fuerza en la medida en que tal modelo de gestión vaya siendo incorporado por las instituciones educativas. Estas evaluaciones son referenciadas por ciertos objetivos curriculares que buscan reducir la inseguridad y la opacidad de los clientes en relación con un producto que se requiere en el mercado o un servicio que se compra. En Brasil, el movimiento de los empresarios (*Todos pela Educação*) ha defendido las expectativas de aprendizaje en la Educación Básica, en una base nacional curricular común; un único currículo ya aprobado en ley, después del 2016, desde la Amazonía hasta el extremo sur del país.

Así, son actores claves los empresarios y estas instituciones en el proceso de movilización de un currículo nacional, sobre todo, el Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), que es una agencia del Ministerio, pero también la Unión Nacional de los Dirigentes Municipales de Educación (UNDIME) que congrega a todos los secretarios de Educación a nivel municipal de las 5 570 municipalidades del país y el Consejo de los Secretarios de Estado de Educación (CONSED), que congrega los 26 estados que conforman el país.

En este contexto nacional, el gobierno federal, a través de estos actores, busca incentivar a los gestores estatales y municipales a adherirse a esta lógica y, sobre todo, a la formación docente que juega un papel crucial en este proceso. Estas dos entidades trabajan junto a las fundaciones y organizaciones privadas para implementar el currículo nacional y lo hacen con mucha efectividad en razón de la gran capilaridad que tienen en el contexto educativo de Brasil, ya que están organizados en todos los estados y municipalidades del país.

Hicieron ahora un movimiento que nombraron Colabora, que se creó a partir de una mesa temática del Consejo Consultivo del Banco Interamericano de Desarrollo (BID), que involucró los siguientes miembros: el Instituto Natura de Cosméticos, el Instituto UNIBANCO, la Fundación Social Itaú, el movimiento Todos por la Educación, de los empresarios; la Fundación Lehmann (una fundación privada creada por uno de los diez más grandes billonarios del mundo y tiene nacionalidad brasileña y norteamericana) y el Instituto Positivo, además del BID.

Este movimiento se instituyó con el objetivo de fortalecer la gobernabilidad y las prácticas colaborativas entre las entidades federativas en el ámbito de las políticas públicas de educación. ¿Qué hace ese movimiento? La formación continuada de los docentes en aula en todo el país, enseñando las bases nacionales del currículo común recientemente aprobado en Brasil.

¿Qué han aportado los investigadores educativos y sus instituciones a la formación continua de maestras y maestros y cuál debería ser su rol en este proceso? Las universidades e instituciones de investigación en el país cuentan con sus producciones, estudios críticos, artículos publicados y, además, con las instituciones sindicales en un Foro Nacional Popular de Educación en donde se difunden estudios de investigación y se ha hecho con resistencias colectivas, sobre todo, desde el gobierno, y ahora son muchas y más frecuentes las resistencias que tenemos que hacer. No obstante, durante los gobiernos de Lula y Dilma, las experiencias que tuvieron estas asociaciones u organizaciones, principalmente en este foro, fueron muy positivas en el sentido de crear, de promover dos conferencias nacionales de educación que fueron los más grandes movimientos populares de educación que tuvimos en el país, de los cuales han salido documentos que han influenciado el Plan Nacional de Educación, que fue aprobado como Ley en 2014, pero que con este gobierno sigue como una letra muerta, como se dice.

Además de eso, el programa Parfor, que es un programa de formación docente, pero que con este gobierno se ha debilitado mucho, y también un programa llamado PIBID, que ofrece becas para nuevos docentes, de los que están terminando sus cursos de formación para desarrollar su trabajo en las escuelas, como pasantías, también son hechos conjuntamente entre el gobierno federal y las universidades públicas, pero, como ya mencioné, con este gobierno todo esto está amenazado y ya bastante debilitado por falta de presupuesto.

También seguimos haciendo investigaciones en este sentido. En una de las que hicimos en junio pasado, para saber cómo estaba el trabajo docente en las escuelas públicas del país, solamente con docentes de escuelas públicas durante la pandemia, tuvimos como resultados que 84% de profesoras y profesores estaban trabajando remotamente, pero que 53.6% no recibió ninguna formación para la utilización de herramientas tecnológicas para el desarrollo del trabajo remoto; estas y estos docentes están trabajando sin ninguna formación para hacer este trabajo tan importante que ahora vemos en este momento de pandemia, y que después podremos escuchar más.

¿Cuáles son las recomendaciones para que los sindicatos magisteriales, los centros de investigación en las organizaciones sean un modelo que priorice la formación docente, continua y desde la escuela?

Primero, el carácter contradictorio de este escenario, traído por las políticas de gestión por resultados, de la retórica del desarrollo profesional docente, en contraposición con las formas tradicionales de carreras son un desafío de primer orden para las docentes y los docentes y para los sindicatos. Por lo tanto, no es posible

pensar solamente la formación aparte de todo esto, porque, sobre todo, estas nuevas reglamentaciones se fundan muchas veces en el individualismo, en la competición entre los pares, en el descrédito de la carrera profesional, debido a las condiciones que históricamente se consuman como desfavorables y que pueden ser inclusive motivaciones y desmotivaciones para que las y los jóvenes docentes sigan participando de los sindicatos, y eso lo estamos viviendo mucho en diferentes contextos nacionales.

Y contestando todavía a esta pregunta, quiero decir que, en otra encuesta que hicimos, vimos que, por otro lado, la formación continua desde la escuela necesita tener aseguradas las condiciones objetivas para que las docentes y los docentes puedan participar sin que esto signifique una sobrecarga de trabajo. Lo que hemos visto en Brasil en nuestras encuestas desde las escuelas, es que la formación continua ha sobrecargado al profesorado porque le corresponde a éste hacer los arreglos para que puedan seguir los programas de formación.

Sin embargo, el juego propuesto por las políticas actuales es más arriesgado, tanto desde el punto de vista de las instituciones estables, sindicatos, Estado, gobiernos, como para las y los trabajadores pues, ante la ausencia de la legitimación del sujeto colectivo, el sindicato, con representación política y legal de la categoría, corre el riesgo de llegar a un contexto en que todo es susceptible de negociación y ahora lo hemos visto en la pandemia que esta situación es aún más arriesgada. Por ejemplo, los gobiernos municipales y estatales no han convocado a los sindicatos para discutir el regreso a las aulas ni para discutir en cuáles condiciones se podrá regresar a las clases presenciales. Los gobiernos, en diferentes ámbitos en Brasil, están desarrollando sus políticas durante la pandemia sin un diálogo abierto con los sindicatos.

Por último, ¿qué nivel de protagonismo tiene la educación y, en particular, las docentes y los docentes y los medios de comunicación nacional? En Brasil, muy poco o casi nada, por ejemplo, lamentablemente en los medios siempre se convoca como especialistas de la educación a las y los representantes de las fundaciones privadas, a las y los representantes del movimiento Todos por la Educación, mucho más que a los académicos para discutir las noticias en educación. Rara vez se convoca a los académicos y muy pocas veces se les da voz a los docentes que están en el aula. Pero seguimos resistiendo fuertemente, sobre todo, en nuestras páginas web, en nuestros medios, y en especial en las organizaciones de investigación en educación, como ANPED y ANFOPE, que es una organización dirigida solamente a la formación docente.