



**Laura Galazzi**

Doctora en Filosofía  
Universidad Nacional de Luján  
(Buenos Aires, Argentina)  
laugalazzi@gmail.com  
<https://orcid.org/0000-0002-6918-0826>

**Diana Gómez**

Profesora de Filosofía  
Universidad de Buenos Aires  
(Buenos Aires, Argentina)  
dianafilo@yahoo.com.ar  
<https://orcid.org/0000-0003-1065-4895>

**Muriel Vázquez**

Magister en Gestión Cultural  
Universidad Nacional de las Artes  
(Buenos Aires, Argentina)  
murielvazquez@hotmail.com  
<https://orcid.org/0000-0001-8993-4456>

Artículo de Investigación

Recepción: 14 de febrero de 2018  
Aprobación: 29 de noviembre de 2018  
<https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n22.2019.9308>



Revista de Investigación y Pedagogía  
Maestría en Educación. Uptc

## POLÍTICAS MUNDIALIZADAS DE FORMACIÓN DOCENTE: PROPUESTAS PARA UNA LECTURA FILOSÓFICA

### Resumen

El presente artículo indaga acerca de las políticas de formación docente que los organismos internacionales, como el Banco Mundial o la OCDE, promueven para América Latina y el Caribe. Se abordan documentos editados por estos organismos y para su lectura se utilizan tres ejes transversales. En primer lugar, se revisan las jerarquías socio-económicas y su impacto en la formulación de los perfiles deseables para ejercer la profesión docente. En segundo lugar, se revisan los supuestos de género que es posible inferir de las orientaciones que proveen. Y, por último, se reflexiona sobre los rasgos culturales supuestos y ponderados como deseables en la formación permanente de los futuros profesores. Al proponer un abordaje filosófico, se abre, respecto de cada uno de estos temas, un campo problemático que permanece disponible para la reflexión, la discusión y el estudio de los actores del sistema educativo en cada contexto. Se proponen también, en las conclusiones, algunas líneas de indagación abiertas, que constituyen apuestas para reformular e intervenir en los procesos de formación docente y, de manera concomitante, en la definición de políticas educativas significativas y emancipatorias en Latinoamérica.

**Palabras clave:** política educacional, formación profesional, formación docente, filosofía de la educación, estado y educación, autonomía educativa.

## GLOBALIZED POLICIES FOR TEACHER TRAINING: PROPOSALS FOR A PHILOSOPHICAL READING

### Abstract

The present article explores teacher training policies promoted by international organizations including the World Bank or the OECD in Latin America and the Caribbean. Documents edited by these organizations are addressed; three cross-cutting themes are used for reading them. First, socioeconomic hierarchies and their impact on the formulation of desirable teacher profiles are reviewed. Second, the genre assumptions inferred from the given information are reviewed. Finally, a reflection is made on the cultural traits that are assumed and expressed as desirables in the continued training of future teachers. Since it is a philosophical text, a problematic area is opened up for each of these themes, which remains available for reflection, discussion, and the study of the education system actors in each context. The conclusions suggest some open lines of research that constitute efforts to reformulate and intervene in teacher training processes, and concomitantly, in the definition of significant and emancipatory education policies in Latin America.

**Keywords:** education policy, vocational training, philosophy of education, State and education, educational autonomy.

## POLITIQUES GLOBALISÉES DE FORMATION DES ENSEIGNANTS: PROPOSITIONS POUR UNE LECTURE PHILOSOPHIQUE

### Résumé

Le présent article explore des politiques de formation des enseignants impulsées par des organisations internationales comme la Banque mondiale ou l'OCDE en Amérique Latine et dans les Caraïbes. Il aborde des documents édités par ces organisations et trois axes transversaux sont utilisés pour leur lecture. En premier lieu, on examine les hiérarchies socioéconomiques et leur impact sur l'élaboration

des profils souhaitables pour exercer la profession d'enseignant. En deuxième lieu, on examine les hypothèses de genre déduites de l'information donnée. Finalement, on réfléchit sur les traits culturels présupposés et exprimés comme souhaitables dans la formation permanente des futurs enseignants. Étant donné qu'il s'agit d'un texte philosophique, pour chacun de ces sujets, un domaine problématique s'ouvre et reste disponible pour la réflexion, la discussion et l'étude des acteurs du système éducatif dans chaque contexte. Les conclusions proposent certaines lignes ouvertes de recherche qui constituent des efforts pour reformuler et intervenir dans les processus de formation des enseignants et, parallèlement, dans la définition de politiques éducatives significatives et émancipatoires en Amérique latine.

**Mots-clés:** politique éducative, formation professionnelle, philosophie de l'éducation, État et éducation, autonomie éducative.

## POLÍTICAS GLOBALIZADAS DE FORMAÇÃO DOCENTE: PROPOSTAS PARA UMA LEITURA FILOSÓFICA

### Resumo

O presente artigo indaga sobre as políticas de formação docente que organismos internacionais, tais como o Banco Mundial ou a OCDE, promovem para a América Latina e no Caribe. Abordam-se documentos publicados por estes organismos e para sua leitura se utilizam três eixos transversais. No primeiro lugar, se revisam as hierarquias sócio-econômica e seu impacto na formulação dos perfis desejáveis para exercer a profissão docente. Em segundo lugar, se revisam os supostos de gênero que é possível deduzir das orientações que provem. E, finalmente, se reflete sobre os traços culturais supostos e ponderados como desejáveis na formação permanente dos futuros professores. Ao ser um texto filosófico, abre-se, respeito de cada um destes temas, um campo problemático que permanece disponível para a reflexão, a discussão e o estudo dos atores do sistema educacional em cada contexto. Também, propõem-se nas conclusões, algumas linhas de indagação abertas, que constituem apostas para reformular e intervir nos processos de formação docente e, de maneira concomitante, na definição de políticas educacionais significativas e emancipatórias na América Latina.

**Palavras-chave:** política educacional, formação profissional, filosofia da educação, estado e educação, autonomia educacional.

## Un nuevo panorama para la formación docente

Desde hace varias décadas, las políticas educativas latinoamericanas están fuertemente marcadas por los mandatos de organismos de control mundializado. El Banco Mundial, la OCDE, Naciones Unidas a través de UNESCO, OEA, OEI y una cantidad incalculable de organismos que actúan en vínculo y muchas veces con el financiamiento de estos organismos, sugieren cambios, enfoques y líneas de acción, cuando no los imponen directamente a través de pactos y acuerdos de financiamiento. Las estrategias de modelización de los sistemas educativos se hacen en un complejo entramado, en que los Estados-nación participan de modo activo, no exento de conflicto, incluso dentro de los propios ministerios y secretarías de educación. Esta configuración actúa, además, por estrategias indirectas, como la difusión y publicación de rankings de sistemas educativos que surgen de las evaluaciones como PISA, o los estudios comparativos respecto de las regiones que realizan los organismos. Los resultados de estos trabajos tienen fuerte repercusión en la prensa y los ámbitos no especializados en educación, generando una presión por establecer reformas en los sistemas educativos que muchas veces se realizan a ciegas, en función de “calificar” mejor (Ball, 2013). Surgen, en este contexto, nuevos ejes de cambio y transformación de los sistemas educativos ligados a la perspectiva del control de calidad, las estadísticas de rendimiento y la relativa autonomización de las instituciones educativas acompañada de una fuerte presión evaluativa (Carvalho & Costa, 2014; Falabella, 2014; Feldfeber, 2009). La transformación y solapamiento de dispositivos disciplinarios en axiomas de control se observa respecto de diversos aspectos de la conformación actual de los sistemas educativos (Galazzi, 2018). Como afirma Feldfeber, “se abandona el paradigma del Estado educador en favor de un Estado evaluador” (2009. p. 28).

Dentro de este panorama, la formación docente resulta un objeto frecuente de consideración y disputa. De hecho, en las últimas décadas, los principales países de Latinoamérica han concedido una gran centralidad, en sus políticas educativas, a la necesidad de reforma de sus estrategias de formación docente, en gran medida fomentada por la presión de los organismos mundializados. Podemos encontrar también una profusa bibliografía dedicada al análisis y revisión de las políticas de formación docente, realizadas desde diversas perspectivas

y distintas finalidades<sup>1</sup>. En todos los casos es importante observar el rol central que cumple la evaluación como eje organizador de tareas aparentemente más autónomas y liberalizadas. Lo que se ha presentado como una profesionalización docente, tiende a imponer la evaluación como mecanismo de regulación y control de las decisiones aparentemente delegadas al arbitrio de los agentes del sistema educativo (Feldfeber, 2007).

En un informe del Banco Mundial acerca de las características de los/as docentes se presenta una condensación interesante de lo que nos interesa abordar. En efecto, se plantea la pregunta: “¿quiénes son los profesores de América Latina y el Caribe?” y se responde afirmando que “los datos disponibles muestran un panorama inquietante”, a lo que se agrega:

En su mayoría mujeres, de posición económica relativamente baja. Cerca del 75% de los profesores de América Latina son mujeres, pero el rango va desde un 62% México hasta un 82% en Uruguay, Brasil y Chile. Los profesores son también más pobres que el conjunto general de estudiantes universitarios. Los datos sobre ingresos a las universidades muestran que los estudiantes que cursan carreras relacionadas con la educación son de condición socioeconómica más baja y tienen más probabilidades de pertenecer a la primera generación de sus familias que tiene estudios universitarios (Bruno & Luque, 2014, p. 12)

Este breve párrafo, que califica como “inquietantes” las características que poseen quienes en nuestro contexto están interesados/as por la docencia, permite observar la necesidad de revisar algunos supuestos del propio diagnóstico, que abordaremos atravesándolos desde tres ejes diferenciados: las jerarquías socio-económicas, el binomio sexo/género y los rasgos culturales. La organización conceptual del texto se origina en reflexiones propias del campo de la filosofía y la filosofía de la educación y se propone introducir algunas categorías que

---

1 Para un pormenorizado análisis de las transformaciones y conflictos en torno a las políticas de formación y su vínculo con las presiones de los organismos mundiales de control social, se puede consultar la polémica tal como se presenta en Rueda, Ordorika, Gil y Rodríguez (2016). Respecto de los efectos de la reforma de la formación y reclutamiento docente en México: Rivera, González y Guerra (2016). Para un panorama y principales problemáticas de la formación docente en Colombia: Calvo (2004). Para el caso de Chile: Ávalos (2014). Para Argentina: varios estudios de Tenti (2007) —además este libro ofrece un panorama amplio de América Latina y Europa—.

permitan a los/as educadores/as latinoamericanos/as repensar esas políticas desde perspectivas novedosas y pensarse en este contexto de turbulencias, mandatos contradictorios y exigencias culpabilizantes para quienes ejercen la profesión de enseñar.

## De elecciones y elegidos

Una de las claves que proponen las actuales políticas educativas respecto de la profesionalización consiste en la afirmación de que es necesario seleccionar cuidadosamente al equipo docente. El informe del Banco Mundial sobre América Latina y el Caribe señala que “las evidencias disponibles muestran que América Latina y el Caribe no atrae a las personas de elevado calibre que necesita para conformar sistemas educativos de primer nivel” y sostiene que la razón de esto es, al menos en parte, que en el ingreso irrestricto que tienen muchos profesorado de América Latina “la falta de selectividad socava el prestigio de la profesión y vuelve menos atractiva la educación docente para los estudiantes más destacados” (Burns & Luque, 2014, p. 24). La selección de los agentes del sistema educativo, afirman los documentos, debe efectivizarse en más de una ocasión: desde el colegio secundario eligiendo los mejores promedios y de modo constante en el ejercicio de la profesión, donde se propone que una de las claves es que los directivos tengan más poder para elegir su planta docente y puedan así también despedir al menos una parte de la misma (Burns & Luque, 2014, p. 39). Se asegura que:

Para lograr avances concretos y elevar la calidad de los profesores de América Latina y el Caribe, será necesario atraer a candidatos de alto nivel, separar continua y sistemáticamente de sus cargos a quienes demuestren el desempeño más bajo, y motivar a las personas para que continúen refinando sus capacidades y trabajando duro durante una larga carrera. Estos tres procesos caracterizan el mercado laboral de las profesiones más reconocidas en todo el mundo. En los países con sistemas educativos de alto desempeño, también se aplican a la docencia. (Burns & Luque, 2014, p. 40)

La selección es, entonces, una cuestión sobre la que nos gustaría detenernos para revisar qué tipo de efectos implica sostenerse en esta categoría al estructurar la formación docente. En primer lugar, creemos necesario profundizar a qué se aplica la selección. En efecto, durante mucho tiempo las discusiones sobre la formación en todos los niveles

fueron discusiones respecto de la selección de contenidos y, sólo a través de ellos, se producía como efecto una selección de sujetos. Qué se enseña y cómo se enseña a los/as docentes constituían un terreno de disputa que parecía garantizar una formación sólida y de calidad. En los documentos analizados, en cambio, la selección de contenidos parece un tema secundario —relegado a algunas afirmaciones respecto de las nuevas tecnologías, la sociedad de la información, etc.— y lo que se selecciona son individuos.

Gran parte de la excelencia se cifra en poder manejar, promocionar y centralizar la selección de docentes. Nótese que esta selección no es de ámbitos en que las personas sean particularmente sobresalientes o hábiles, sino que la selección es de las personas mismas. Si bien todo el tiempo se solapan estas dimensiones en pos de no mostrar el mecanismo en toda su crudeza, resulta evidente que se trata de posibilidades bien diferentes. Un sistema educativo puede incentivar a la docencia en las diferentes áreas a personas que estén particularmente interesadas o motivadas respecto de ellas. También puede recomendar a quienes expresan un interés por la docencia que se inclinen por aspectos de la misma que coincidirían con sus intereses y fortalezas, pero esto no implicaría desestimar la posibilidad de que algunas personas fueran docentes o se mantuvieran como tales en el sistema educativo. Las recomendaciones de los organismos internacionales, en cambio, proponen explícitamente que uno de los aspectos más relevantes para mejorar los sistemas educativos de América Latina y el Caribe reside en incentivar a “los más destacados”, “los mejores” a dedicarse a la docencia.

Paradójicamente, esto ocurre en el contexto de una aparente puja por una escuela más inclusiva, atenta a la diferencia, a la diversidad, a las particularidades de aprendizaje, a los intereses de cada estudiante, es decir, no selectiva. ¿Cómo leer esta presión por la selección “desde arriba” para fomentar la inclusión “por debajo”? ¿Es posible que los mismos individuos que se subjetivan en su formación y en su carrera laboral a través de estrictos sistemas de selección sean los que a su vez apliquen una pedagogía de la inclusión? ¿Cómo desdoblar los parámetros que rigen para la subjetivación docente con los que se implementarán para dirimir los logros de los estudiantes? Y, por otra parte ¿desde qué momento deberían regir estos parámetros seleccionadores?



Que la selección de personas constituya un pilar de la formación docente es problemático también en otros sentidos. Las citas anteriores parecen sugerir que aplicar parámetros selectivos constituye un modo de adoptar modelos exitosos de otros ámbitos profesionales. Sin embargo, la comparación y generalización entre diferentes profesiones merece al menos ser pensada. De hecho, existen ámbitos profesionales, como la ingeniería o el derecho, que hacen de la selección un pilar importante de la formación profesional y la inserción laboral. Sin embargo, el modo en que esta selección influye en el trabajo mismo de los/as profesionales de estas áreas resulta quizá incierto o poco relevante. Como sugerimos en las preguntas anteriores, el impacto de la selección de docentes, en cambio, es directo en el tipo de trabajo que la enseñanza requiere. En efecto, la docencia implica ejercer un rol para el que es central el vínculo de los sujetos con el saber y con la cultura. Dirimir si este vínculo será el eje de selección social y, por tanto, el configurador de la distinción social en todos los planos (Bourdieu, 2012) o si, en cambio, será un vínculo, por así decirlo, *suelto* y *autónomo* respecto de los lugares sociales, constituye un elemento clave en la autonomización entre producción cultural y reproducción social (Willis, 1993).

Lo mismo ocurre con lo que los organismos llaman “presión por rendir cuentas”. Este principio supone que a mayor presión, mejor desempeño profesional. Las estrategias consisten en “eliminar la estabilidad laboral docente, aumentar la supervisión de directivos y empoderar a los clientes (padres y estudiantes) para supervisar o evaluar a los profesores” (Burns & Luque, 2014, p. 42). Nuevamente, el razonamiento deja premisas implícitas que nos podemos permitir cuestionar. ¿Por qué alguien que está bajo presión va a realizar mejor una tarea como enseñar? ¿En qué sentido un/a docente será excelente al considerar todo el tiempo que es posible perder su trabajo, ya que no tiene estabilidad laboral? ¿Qué subjetivación implica empoderar al estudiante y su familia en tanto clientes que pueden quejarse si no están de acuerdo con el servicio? En efecto, nuevamente el marco y la extrapolación del modelo empresarial en la comprensión del vínculo entre enseñanza y aprendizaje tergiversan similitudes que, si profundizamos, no consideramos deseables.

Por ejemplo, es deseable que los/as estudiantes y sus familias estén empoderados en tanto protagonistas de la educación. Ahora bien, este



empoderamiento pierde su potencia y otorga un rol pasivo a los sujetos cuando los subjetiva como clientes. Un cliente recibe un servicio a medida o se queja y elige otro prestador, no diseña el servicio, no lo planifica, no participa de su producción ni se co-responsabiliza si las cosas no funcionan. Sin embargo, todos estos aspectos son cruciales en los procesos de enseñanza y aprendizaje en que un grupo de personas se encuentran y llevan adelante un camino incierto de vínculo con el saber, que resulta trabajoso y problemático para todos y cuyos problemas se resuelven también en conjunto en medio de las dificultades. La exterioridad que implica la figura del consumidor es un obstáculo enorme para conseguir procesos comprometidos de aprendizaje, y por tanto para ejercer la tarea misma del docente.

Por último, también se considera que los procesos mismos de selección resultan atractivos para que “los más talentosos” y “los profesionales ambiciosos” (OCDE, 2015, p. 4) se acerquen a la docencia. Quizá sea en esta afirmación donde más claramente se puede verificar la distancia entre una formación docente que abogue por una escuela igualitaria y emancipadora y una que considere a la escuela como una herramienta central del sistema capitalista. En ese sentido es dable preguntar: ¿en qué mundo, bajo qué creencias, alguien elegiría una profesión porque es excluyente de otras personas? ¿Qué dispositivos de subjetivación son los que tienen que ponerse en marcha para que el criterio que haga atractiva una carrera sea que ha seleccionado a otros y los ha dejado afuera de la posibilidad de estudiarla? Seguramente serán criterios meritocráticos internalizados por otros dispositivos sociales los que puedan causar ese efecto, y, en ese caso, creemos que quienes se sientan atraídos por la profesión docente en tanto ella les deparará (o no) el futuro de “elegidos”, no constituyen de ninguna manera los mejores candidatos para ejercer efectivamente ese rol. De hecho ¿con qué criterios pedagógicos va a formar a niños, niñas y adolescentes un/a docente que eligió estudiar una carrera porque es para unos pocos? ¿Qué hechizos transformadores se deberán desplegar para que ese/a futuro/a docente no implemente mecanismos de segregación salvajes en sus propuestas de enseñanza? En este sentido, creemos que el sistema de formación superior debe ser igualitario e inclusivo, no solo para garantizar el derecho a la educación que cualquier persona tiene, sino también y fundamentalmente cuando se trata de formación docente, para que esas personas repliquen la forma igualitaria en que

fueron formadas en las instituciones donde trabajen, teniendo en cuenta que todos los rasgos institucionales nos forman, y no solo el currículo explícito. Quizá sean *los/as peores* —en el sentido de los/as no favorecidos, los/as menos exitosos/as en el sistema escolar— quienes puedan comprender, ayudar y acompañar en las dificultades que plantea el sistema educativo.

## De cuerpos y roles

Los mecanismos de selección en las estrategias de reclutamiento docente que los organismos internacionales proponen para los sistemas educativos nacionales están presentes también en relación con el género. En el documento de la OCDE *¿Quién quiere convertirse en maestro?* se señala expresamente:

Alrededor de dos tercios de los docentes y el personal académico en todos los niveles de educación (es decir, desde la educación preescolar hasta la educación superior) son mujeres. La feminización de la profesión docente es una preocupación en muchos países, ya que el número cada vez mayor de niños de bajo rendimiento y “desenganchados” (*disengaged*) podría beneficiarse con más modelos masculinos en la escuela. Una fuerza de trabajo docente más diversa puede estar en mejores condiciones para atender la amplia gama de disposiciones y expectativas de los estudiantes. Además, a medida que los países luchan por encontrar candidatos calificados para los empleos de enseñanza, atraer varones a la profesión puede reducir la escasez y ampliar el conjunto de candidatos adecuados. (OCDE, 2015, p. 3)

Este señalamiento asume como problemática la feminización de la docencia y sugiere que las niñas y niños —que hoy muestran un bajo rendimiento o se “desenganchan” en la escuela— podrían beneficiarse con la incorporación de “modelos masculinos”. La diversidad en la mirada y/o en las propuestas de enseñanza permitiría atender con mayor eficacia las necesidades de los/as jóvenes en la actualidad. Nos interesa discutir los supuestos que subyacen a esta breve aunque importante afirmación, porque puede encerrar mensajes estigmatizantes contribuyendo a reafirmar representaciones sesgadas sobre la formación y el trabajo docente. Revisar los significados en disputa referente al *ser* docente comporta cierta relevancia en tanto históricamente legitimaron, delimitaron perfiles y establecieron sujetos apropiados para ejercer tal ocupación. La aceptación acrítica de pasajes como este constituye un verdadero riesgo, dado que documentos

de este tipo se constituyen en mandatos y precisan líneas de acción a las políticas educativas de nuestros países. En lo relativo a los significados: ¿qué quiere decir que las niñas de bajo rendimiento<sup>2</sup> o “desenganchadas” se beneficiarían con modelos masculinos? ¿Qué relaciones se establecen entre competencia docente y género? ¿Cuáles son los rasgos de género adjudicados al varón que lo vuelven más adecuado para la mejora del rendimiento escolar? A la inversa: ¿cuáles son los rasgos de género adjudicados a la mujer que no le permite impartir una educación “excelente”? ¿Qué disposiciones y expectativas sobre el género originan estos supuestos en los/as estudiantes? Más generalmente: ¿hay una relación diferenciada entre género y conocimiento? ¿Qué tipo de relaciones entre saber y género supone este tipo de afirmaciones? Por último, ¿en qué términos está pensada la diversidad?

Parece inobjetable y también deseable promover la diversidad. Pero una educación en y para la igualdad, no sexista, sin inferiorizaciones de etnia ni de clase, no solamente tiene que ver con ofrecer miradas diversas sobre un objeto de estudio o tematizar explícitamente cuestiones de género, sino más profundamente con evitar marcos formales o legislativos segregacionistas (Femenías, 2012, p. 22) que envían mensajes sexistas. Así en nombre de una desproporción, que es tan cierta como constatable<sup>3</sup>, sobre todo en nivel inicial y primario, pueden operar solapadas formas de marginación laboral. Un análisis serio sobre la feminización de la docencia no debe descuidar un abordaje sobre sus causas, pues de otro modo se naturalizan los efectos y contribuye a la pervivencia de ciertas relaciones de poder y dominación

---

2 La categoría de *rendimiento* nos resulta problemática por su filiación a los discursos meritocráticos que asocian las dificultades de los niños y jóvenes, que no logran transitar exitosamente por el sistema educativo, a cuestiones de esfuerzo personal o conductas individuales. Quedando solapada la incidencia del contexto económico y sociocultural que determinan de forma decisiva ese recorrido (Kaplan, 2014).

3 Por ejemplo el último censo nacional del personal docente y no docente del sistema educativo argentino realizado por el Ministerio de Educación y Deportes de la Nación Argentina en 2014 y que involucró a todo el personal de las escuelas de todos los niveles y modalidades y que comprendió a escuelas de gestión pública y privada de todo el país, arrojó los siguientes resultados: El 76% del personal en establecimientos educativos en actividad son mujeres y el 22,4%. En México (2014) el censo Escolar realizado por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía reveló que al finalizar el 2014, había en ese país 1.599.727 ocupados como docentes. De cada 100 de estos ocupados, 62 son mujeres y 38 son hombres. Los ocupados en la docencia tienen en promedio de 40 años de edad.

que discriminan abiertamente a la mujer. Una afirmación como la del documento no solamente da por sentados los supuestos que dieron lugar a la división sexual del trabajo y que permitieron alimentar un *estereotipo ocupacional*, sino que los refuerza al tiempo que, haciendo la operación inversa, los rechaza por considerarlos contraproducentes. Esto es, las tan mentadas/creadas “capacidades naturales femeninas” que, en la regulación del mercado de trabajo, le permitieron tener acceso a ciertos tipos de tareas a la mujer —especialmente el trabajo docente como destino—, ahora revierten en rasgos negativos porque obstaculizan la pretendida “excelencia educativa”.

Numerosos estudios han abordado la cuestión sobre el largo proceso de feminización del trabajo docente, en cuyo transcurso intervinieron factores políticos, económicos, culturales y sociales. Dicho proceso comienza en América Latina en el siglo XIX y se consolida en el siglo XX. En una apretada síntesis, el proceso de feminización del trabajo docente en la mayoría de estos países tiene lugar a partir de la creación de los sistemas educativos nacionales —sobre todo con la aparición de la educación normalista— y está ligado a la necesidad de construir identidades nacionales como garantía de las nuevas instituciones políticas. En resumen, los sistemas educativos tuvieron preminentemente la función política de construir ciudadanía, socializar —y disciplinar— a la población según los nacientes valores del Estado nacional y fue la mujer quien fue considerada la poseedora de los “atributos” necesarios para tamaña tarea.

La exploración conceptual propuesta aquí se interesa por indagar los significantes que dieron lugar a este proceso, es decir, revisar los sentidos instalados desde una identidad dominante —masculina, racional, blanca, europea— que define a la/s otra/s identidad/es, y que desde su lugar privilegiado de poder, designa espacios “naturales” de lo femenino —que coinciden con lugares de subordinación—. Sin más rodeos, lo que queremos señalar es que este proceso se apoyó en estereotipos sexistas que recrearon rasgos que hacen de la mujer un ser inferior con respecto a los varones. La mujer como sujeto social fue codificada en términos de maternidad, emocionalidad y domesticidad.

Los discursos que fueron tejiendo esta codificación fueron de raigambre religiosa, nutridos por una visión “naturalista” y, podríamos decir, también estética. Los mismos se alimentaron entre sí, y ayudaron

a afianzar la estereotipada imagen de lo femenino. No actuaron de manera aislada, en virtud de lo cual ha sido habitualmente difícil desmontar los estereotipos sexuales que frecuentemente pseudo-fundamentaron —y aun justifican— la desigualdad entre varones y mujeres (Miyares, 2003, p. 140).

En la relación de las mujeres y el trabajo, la explotación de la mujer en el mercado laboral se sitúa en la lógica de la dominación, en tanto las capacidades laborales de las mujeres se fundamentan en dichas aptitudes “naturales”: la emocionalidad, maternidad y domesticidad. Esas condiciones que la hacían vulnerable, íntima, afectuosa, maternal, y por lo tanto débil, permitieron el control laboral de los varones sobre las mujeres. El *estereotipo laboral* (Miyares, 2003, p. 119) está delimitado y se adecua a los fines del dominador que indica que el mejor desempeño del trabajo femenino debe realizarse en trabajos vinculados al servicio y los cuidados: enfermeras, cuidadora de niños, asistencia social, oficinistas, camareras, servicio doméstico y, por supuesto, tareas educativas.

A lo largo de la historia, el sexo se constituyó en un criterio esencial de distribución de atributos. Y si bien no se puede hablar de un *sistema* para la construcción de un concepto unívoco sobre el género, se fueron imprimiendo modelos o patrones que indican en términos distributivos los lugares de los sujetos en la sociedad (Morgade, 1992, p. 20). Estos patrones ubicaron históricamente al *género* como categoría biológica cuando, después de los aportes del feminismo, sabemos que es una elaboración cultural. De allí la importancia de deconstruir y clarificar los significados en disputa cuando nos referimos a lo femenino. Entre los siglos XVII y XIX se sucedieron formidables transformaciones políticas y económicas en el mundo, y fue un momento clave desde la perspectiva de las relaciones entre los sexos. Como indica Morgade, es a partir de la modernidad que:

La producción extra doméstica se amplía a la par que la instrucción y la producción de conocimiento. Estas se van constituyendo como esferas esencialmente masculinas hasta el punto que el ‘siglo de las luces’ europeo es en realidad un patrimonio de algunos hombres (los burgueses) de la época. [...] Las actividades de las mujeres son progresivamente restringidas a la esfera del hogar. Surge entonces la familia nuclear contemporánea a la par de la figura de la ‘madre educadora’. [...] Este surgimiento es paralelo al alejamiento femenino de la sociedad técnica científica e industrial en desarrollo. (1992, p. 23)

La aparición de los Estados nacionales, la industrialización y urbanización redefinió el espacio privado de la mujer y la maternidad. En este contexto, tal como afirma Yannoulas (1997), maternidad y espacio privado se redefinen. Cuando las profesiones se “feminizaron” (Yannoulas, 1992, p. 513)<sup>4</sup> y la mujer empezó a ocupar el espacio público, esta participación se comprendió como una extensión de las tareas que llevaba adelante en la esfera privada. Y si bien en Europa el trabajo femenino fue permitido y tolerado, por las mismas necesidades que le impuso el mercado —incorporando a las mujeres del proletariado al trabajo industrial (Miguel, 2011, p. 13)—, se creía fundamental como tarea de la mujer el cuidado de la familia nuclear. América Latina fue la excepción, dado que fomentó y encarnó a la mujer en el rol docente. Esto tenía una ventaja: los mismos argumentos que la hacían apta para ese rol fueron los que justificaron que el trabajo femenino se constituya en mano de obra barata, en tanto se suponía que la mujer aportaba un sueldo complementario a la familia que se adicionaba al del “jefe de hogar”. A pesar de ello debemos decir que para muchas mujeres la docencia representó una alternativa para poder empezar a ocupar otros espacios a nivel social.

Es fácilmente constatable que actualmente la mujer ha ampliado su participación en el mercado laboral, pero es menos manifiesto que el trabajo femenino se haya librado de su definición de acuerdo con una “naturaleza femenina”. En este sentido es que nos preguntábamos: ¿qué criterios de “selección de personas” está operando bajo las afirmaciones de las que partimos? Y en todo caso, ¿por qué *diversidad* implica roles de género ocupados binariamente por “mujeres” y “varones”?

Como sostiene Skliar (2015), los discursos pedagógicos han asumido las *diferencias* como *diversidad*, pero la diversidad se ha entendido como

---

4 En sentido estricto deberíamos distinguir entre dos significados de la feminización de las profesiones. Según Yannoulas (1997) hay un sentido cuantitativo, *feminización*, que refiere a “aumento de peso relativo del sexo femenino en la composición de la mano de obra en un determinado tipo de ocupación”, y un sentido cualitativo, que se refiere a la feminización propiamente dicha. La misma tiene que ver con las transformaciones al interior de un determinado tipo de ocupación, “originadas a partir de la feminización y en relación a la imagen de lo femenino predominante en la época, que implican un cambio en el significado de la profesión”. No olvidemos que la enseñanza hasta el siglo XIX y, desde sus orígenes, fue una actividad eminentemente masculina.

instanciada en personas o grupos de personas que son comprendidos como desiguales. El otro diverso termina siendo un otro desigual que se vuelve problemático. Al mismo tiempo permite encubiertamente, por descuido o complicidad, configurar un nosotros, cuyo opuesto debe ser reconducido porque “está alejado del sendero por el que todos transitamos. Nuestro deber, incluso educativo: reconducir a los alejados al sendero correcto, hacerlos transitar por el mismo camino que pisamos a diario” (Skliar, 2015, pp. 35-36). Siguiendo a Deleuze, Skliar recuerda que la diferencia no es subjetivable. No es un sujeto sino una relación. No es una oposición entre cosas, conceptos o sujetos, sino que es un estar *entre-medio* que crea un movimiento: el movimiento de diferir, de lo imprevisible, que permite el acontecimiento (Skliar, 2015, p. 33). En este sentido, la diferencia que pueda surgir en el aula a través de las disímiles miradas sobre un concepto o una idea, solo podrá darse en el encuentro entre iguales, sin importar la clase social, la etnia o el género. En un encuentro singular que es el encuentro pedagógico. Tiene más que ver con una posición ante las cosas, ante la ciencia, ante la vida, ante el mundo, que con aquel o aquellos cuerpos que comportan dichas posiciones.

Pasajes como el que analizamos al inicio de este apartado refuerzan, esencializan atributos, otorgan lugares, jerarquizan a los ya privilegiados, muestran la diferencia como una falta que portan ciertos sujetos. Cuando la diferencia es nombrada —con lo que implica este gesto normalizador— en unos y no en otros, siempre se ejerce violencia (Skliar, 2015, p. 38). La frecuente identificación de los discursos pedagógicos entre diversidad y pobreza, sexualidad, marginación, clase social, etnia, etc., debe ser indagada, deconstruida y, cuanto menos, denunciada.

## De culturas y aculturaciones

La fuerte organización meritocrática atravesada por las diferencias de género y clase en la formación docente se verifica también cuando observamos las propuestas y nos enfocamos en los supuestos ligados a la cultura. Específicamente nos interesa señalar el singular vínculo que se establece en los documentos analizados entre el *fenómeno cultural* y los conceptos de *crecimiento económico* y *desarrollo humano*. Esta tríada conceptual se articula fuertemente en las interpretaciones de los resultados de los operativos que evalúan el desempeño de estudiantes e impacta a través de ellos en las políticas de formación y contratación docente.



Pero ¿qué sentidos de “lo cultural” están presentes en la interpretación de los datos que se relevan con los programas de evaluación de las políticas educativas? ¿En qué medida la intención de promover el crecimiento económico y el empleo y lograr un mejor nivel de vida en los países incide en la cuestión del desarrollo humano de los individuos y poblaciones de esos países? ¿Cuál es la relación entre docencia y desarrollo humano? ¿Cuáles son las competencias que se requieren de un/a docente que se forma para una sociedad que pretende promover el crecimiento económico?, ¿y promover el desarrollo humano? ¿Sobre qué supuestos referidos a la formación docente descansa la evaluación del “rendimiento” educativo articulado con la posibilidad de desplegar las potencialidades de los/as estudiantes o su inserción en el ámbito económico futuro? ¿Cuál es el perfil de selección que se tiene en cuenta a la hora de reclutar el personal docente que llevará a cabo la política educativa que se pretende gestionar? Es decir, ¿de qué forma la dicotomía crecimiento económico/desarrollo humano influye a la hora de fomentar un perfil docente?

Vayamos al concepto de *cultura*. En la medida que el ser humano habita el mundo hace de su alrededor un *mundo con sentido*. Este *mundo* es un espacio de apertura que funciona además como horizonte de comprensión e interpretación a partir del cual, y dentro del cual, todo adquiere alguna significación. Por esto, en principio, vale la pena aclarar que desde un punto de vista filosófico, e intentando reflejar la integridad de lo humano, deberemos adoptar un concepto amplio de *cultura*, en tanto fenómeno cultural, que relacione los aspectos de producción simbólica de una comunidad así como su capacidad de interpretar, reconocer y transformar las acciones humanas a partir de esa producción<sup>5</sup>. Entendiendo el fenómeno cultural como un espacio simbólico, como un entramado de sentidos que organiza significativamente el espacio y el tiempo, la cultura puede ser estudiada o analizada a partir de sus expresiones o manifestaciones, es decir,

---

5 Esta definición se encuentra en línea con la propuesta por la UNESCO, que sostiene: “La cultura puede considerarse actualmente como el conjunto de los rasgos distintivos, espirituales y materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan a una sociedad o un grupo social. Ella engloba, además de las artes y las letras, los modos de vida, los derechos fundamentales al ser humano, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias” (Declaración universal sobre la diversidad cultural 31ª reunión de la Conferencia General de la UNESCO. París. 2 de noviembre de 2001)

a partir de lo que denominamos *producción cultural*<sup>6</sup>. En 2009 el Instituto de Estadísticas de la UNESCO presenta el *Marco de estadísticas culturales*. Este documento ofrece un nuevo enfoque que pretende ir más allá de las dicotomías características del debate sobre *políticas culturales*, particularmente aquellas referidas a cómo medir la cultura. La UNESCO determina allí los diferentes ámbitos o dominios culturales, planteando que la educación es un dominio transversal a los demás, es decir, que atraviesa todos los otros modos de producción cultural. Cuando los análisis o estudios se realizan sobre el nivel de la producción cultural histórica y concreta, que ocurre en un espacio y en un tiempo determinado, no dejan de ser parciales respecto del complejo entramado socio-cultural que lo subyace. Esta afirmación es la que nos permite contextualizar y también poner en cuestión los resultados concretos de las pruebas PISA, tanto en lo que respecta a la formación de los/as estudiantes cuanto a las referencias concretas sobre la formación docente.

La distinción entre crecimiento y desarrollo también es relevante para lo señalado con respecto a las lecturas sesgadas que se realizan del fenómeno cultural, puesto que ambos conceptos suelen utilizarse indistintamente y se asocian casi sin miramientos al adjetivo *económico* como al *humano*. Los conceptos de crecimiento económico y desarrollo humano guardan entre sí una estrecha relación, pero este último excede el aspecto económico. *Crecimiento económico* significa un aumento del tamaño de la economía por la asimilación o adquisición de bienes y servicios; en cambio, *desarrollo* implica la realización de las posibilidades de una sociedad, cuyo objetivo último es satisfacer las necesidades y demandas de la población y mejorar su nivel de vida (Galindo & Malgesini, 1994). Es importante, entonces, insistir en que el concepto de *desarrollo* puede ir más allá del ámbito económico y señalar que en cualquier caso comprende aspectos políticos, sociales y culturales. En el Programa educativo de la OCDE se menciona frecuentemente el “desarrollo humano” y se hace énfasis también en

---

6 Y esta producción cultural no se restringe a las producciones artísticas, modo en que suele interpretarse, sino que incluye toda manifestación vinculada con el ámbito educativo. Cultura es a la vez aquello que se desarrolla histórica y socialmente en un nivel subrepticio, cuanto aquello que se expresa o manifiesta de esa realidad. Sin embargo, el nivel subrepticio del fenómeno cultural constituye ante todo una herramienta conceptual. Para un desarrollo ampliado de esta cuestión se puede consultar a Vázquez (2018).

la “calidad de los recursos humanos” que llevan adelante los procesos de enseñanza en la educación de los países evaluados, pero no queda claro en qué medida se considera que lo económico es un aspecto entre otros posibles. Por otro lado, es menester atender a la relación que establece el Programa PISA con las cuestiones vinculadas a la desigualdad cultural. Estas son aún más controversiales que las que se plantea con respecto al desarrollo. Se afirma por ejemplo:

Mucho más interesantes y útiles son los datos que conciernen a los contextos socioeconómicos y escolares de las poblaciones que participan en la evaluación, y los detalles sobre los aspectos o competencias en los cuales fallan quienes responden el examen.[...] Las distancias entre los países con mejores resultados educativos y los que tienen un índice mayor de fracaso en educación, deben quedar, en todo caso, como llamados de atención para la comunidad internacional, y para los miembros de la OCDE en particular, sobre la urgencia de moderar la desigualdad con mecanismos de cooperación. (OCDE, s.f., pp. 25-26)

La correlación directa que se establece, en la mayoría de los documentos, entre crecimiento económico y desarrollo humano resulta llamativa, toda vez que la educación, según como sea interpretada por las políticas educativas, podría poner en tensión ambos aspectos. Por ejemplo, ¿podría ser coherente una educación ambiental crítica, proteccionista y ligada a las culturas comunitarias de los pueblos originarios con las políticas ambientales extractivistas que requiere y ordena el crecimiento económico en el actual contexto capitalista? Es evidente que aun siendo el crecimiento económico una condición necesaria para el bienestar social, no constituye una condición suficiente y cuando hablamos de desarrollo humano resulta fundamental la libertad de las personas, las búsquedas comunitarias de sentidos y no meramente la acumulación de recursos<sup>7</sup>. Así también, resulta evidente que un sistema de educación formal fuertemente comprometido con los registros culturales de cierta geografía resultará menos beneficiado en las pruebas de los organismos internacionales en tanto su tradición cultural se aleje de

---

7 La medida en que una persona participa en las actividades culturales refleja niveles de capital social y libertad de autoexpresión, dos factores fundamentales en el desarrollo humano. En este sentido, la libertad de escoger formas de vida alternativas en función de las metas establecidas por los individuos es indicador de una sociedad que respeta y promueve el desarrollo y el derecho de los individuos a desplegar sus capacidades. (UNESCO, 2011, p. 6)

los parámetros hegemónicos propuestos por los países “exitosos” —desarrollados—. Es decir, que existe una correlación entre cultura —globalizada— y países desarrollados que solo puede redundar en buenos resultados en las mediciones de la OCDE y que, cuanto más autónomo y local el desarrollo cultural, menos exitoso en las pruebas estandarizadas.

En el caso del programa de la OCDE, el índice de desarrollo humano está vinculado con las nociones que establecen que existen alumnos/as o países “favorecidos” y otros que no lo son y en este sentido que existen parámetros culturales “deseables” e “indeseables”. El informe de *Resultados Clave* sostiene que “PISA 2015 demuestra que, en la mayoría de los países y economías participantes, el nivel socio-cultural y el origen inmigrante están vinculados a diferencias significativas en el rendimiento de los estudiantes” (OCDE, 2016, p. 6). Cuando se utiliza esta terminología, favorecido/desfavorecido —o en algunas ocasiones aparecen los términos privilegiado/no privilegiado—, se hace con cierta ambigüedad, porque no está determinado el aspecto sobre el que se aplica el favor o la falta de él, y vaguedad, puesto que tampoco queda claro cuál es el límite de aplicación del término. Otra vez, la diversidad se plantea en términos de falta. Los desiguales son los “otros” indeseables. En este sentido, las relaciones entre los conceptos de inclusión/exclusión vinculadas al análisis que aquí realizamos sobre las pruebas PISA nos invitan a pensar sobre las influencias mutuas que se dan en el juego de construcción de la identidad al interior de una sociedad. Es decir, nos invitan a preguntarnos en qué medida la pertenencia o no a la sociedad del conocimiento —tanto en lo que refiere al conocimiento vinculado con la matemática, la lectura o la ciencia—, como a la posibilidad de acceso a su posesión, genera, causa o construye las identidades sociales de quién está incluido y quién excluido de la comunidad y de sus ámbitos económico, cultural y educativo. Con esto podemos deducir que los beneficios relacionados con el desarrollo humano en vinculación con el acceso y el manejo del conocimiento no se distribuyen de manera equitativa en una comunidad por la sencilla razón de que ese desarrollo está emparentado más bien con procesos de progreso económico —relacionados con la capacidad de inversión y de consumo— antes que con cuestiones de políticas públicas —encargadas de distribuir equitativamente los bienes y servicios necesarios para la vida en comunidad—. Una política de Estado que asegure una participación

intercultural permitiría, por el contrario, un análisis crítico de las transformaciones de los sistemas educativos, necesario para comenzar a revertir la exclusión socioeconómica y cultural, garantizando el acceso al consumo y la producción cultural de quienes, de otra manera, podrían tener ese acceso restringido. Esto significaría, en términos de formación docente, políticas en tensión con las propuestas por el Banco Mundial y la OCDE. Lejos de constituir una garantía para el adiestramiento en la aculturación de las comunidades y adaptación a los parámetros de la cultura global hegemónica en función de “subir” en el ranking evaluativo mundial, un/a docente comprometido/a con una perspectiva intercultural garantizaría el encuentro y el diálogo paritario en el aula entre culturas dominantes o hegemónicas y sub-culturas dominadas o minoritarias, propiciando con ello transformaciones y reconfiguraciones locales y, por qué no, también globales<sup>8</sup>.

### Posibilidades y perspectivas

“Cuando la diferencia se vuelve sujeto hay allí una acusación falsa y sin testigos, plagada eso sí de discursos autorizados, renovados, siempre actuales, siempre vigilantes y tensos, que acusan al otro por ser lo que no debería ser” (Skliar, 2015, p. 38).

El estudio de las transformaciones sociales requiere, tal como afirma Deleuze, un análisis político de los enunciados; revisar “cómo un enunciado remite a una política, y cómo cambia totalmente de sentido cuando pasa de una política a otra” (1979, p. 7). Tal cambio de sentido puede verificarse respecto de lo que llamamos “profesionalización” del trabajo docente. Esta profesionalización fue una consigna de lucha en los años 60 y 70, cuando las trabajadoras de la educación abogaron colectivamente por ser reconocidas como tales y por desvincular el trabajo en las escuelas del trabajo doméstico, disociarlo del rol materno, sostener la necesidad de igual salario por igual trabajo,

---

8 Para eludir una polarización que trascienda posturas que, por un lado, conciben toda acción pedagógica como violencia simbólica o, por otro, aquella visión clásica de una pedagogía formadora, reproductivista y conservadora —que no deja espacio para la innovación que busque transformar lo establecido—; puede ser provechosa la perspectiva arendtiana sobre educación. *Natalidad y conservación* expresan la tensión inherente a toda actividad educativa. Desde este punto de vista, “se comprende la educación como un campo de tensión permanente entre la novedad y lo instituido, es decir, entre las nuevas generaciones que van a habitar el mundo y su tradición cultural preexistente” (Gómez & Mamilovich, 2015, p. 119).

etc. En los años 80 y 90, en cambio, la idea de profesionalización se trastocó en una deriva por la cual pasó a formar parte de una política de individualización destinada a los/as docentes, generalmente asociada a la acusación de estar escasamente formados y al señalamiento de la necesidad de actuar con premura para una reconversión de adopción de estrategias ligadas al ámbito empresarial y de las profesiones liberales. Si en un principio, entonces, la profesionalización estuvo ligada a la búsqueda de reconocimiento colectivo de la especificidad del trabajo de enseñar y a la necesidad de indagar y teorizar sobre sus características propias, hoy en cambio, en el contexto de nuevas políticas educativas, profesionalización se liga a posicionar individuos en una jerarquía social y cumple el doble rol de señuelo y mandato.

El impulso seleccionador y meritocrático tiende a segmentar, segregar y establecer una jerarquía donde “los/as mejores” —previsiblemente quienes tengan códigos de clase y culturales más acordes con el sistema educativo y la sociedad capitalista— ocupen los roles de enseñanza. En ese marco, en la búsqueda de recuperar el rol político de las reivindicaciones y los enunciados, es que provocativamente proponemos convocar a “los/as peores”, poniendo en duda que los/as más exitosos/as en las pruebas de selección y los mecanismos de competición puedan ser quienes lleven adelante luego como docentes una educación más inclusiva e igualitaria.

Otro tanto ocurre, como señalamos, con la fuerte reivindicación de la diversidad que ha sido característica de las estrategias emancipadoras respecto de la educación. Incorporar la diversidad en una escuela organizada en torno a una perspectiva homogenizante, que tendía a la aculturación de las poblaciones, resultó, a mediados del siglo XX, una reivindicación impostergable. Sin embargo, las estrategias de incorporación de la diversidad que proponen los organismos de control mundial, en este caso respecto del trabajo docente, han trastocado en la sustancialización de rasgos de género que, como afirmamos, lejos de disolver, discutir y deconstruir los estereotipos naturalizados en nuestras sociedades, los refuerzan. Es frente a esta reconfiguración y resignificación de una poderosa consigna política que sostenemos la necesidad de afirmarnos en la igualdad para dar lugar a la diferencia. Respecto del género, esto significará negarnos a establecer vínculos inmediatos entre género y tipos de conocimiento, identidades y excelencias académicas, personas y afectividades, etc.

Por último, resulta particularmente llamativa la escasa presencia de la pregunta por los supuestos culturales que rigen las políticas de evaluación y, concomitantemente, de formación docente propuestas por los organismos internacionales. En los diferentes documentos los criterios se expresan a través de generalidades de sentido común como “domina los contenidos y el programa” o “promueve el pensamiento” (Bruns & Luque, 2014, p. 65), que brindan una apariencia de universalidad y transversalidad de las formas de ser docente. Como afirma De Sousa Santos, las diferencias significativas con la cultura occidental quedan opacadas por el *pensamiento abismal* que sitúan más allá de la línea —del abismo— aquellos parámetros culturales que no resultan compatibles con la cultura occidental hegemónica. Para ciertos fenómenos culturales no hay criterios de relevancia o de expresión que puedan incorporarlos en los parámetros tenidos en cuenta, quedan “más allá de la línea abismal”, constituyéndose en invisibles sociales, radicalmente excluidos (2010, p. 13). La formación docente para una escuela intercultural debería, paradójicamente, formar docentes que entiendan los mandatos cognitivos y actitudinales de los organismos internacionales como un criterio más—no excluyente y problemático— y puedan dar lugar en su desempeño profesional a los saberes y costumbres minoritarios en la cultura.

Paradójicamente, para llevar a cabo estos objetivos, será deseable atraer y formar profesionalmente para la docencia a aquellos/as que, perteneciendo a grupos sojuzgados de etnia, género o clase, puedan introducir críticamente las tensiones analizadas en las aulas, tener una escucha dispuesta a enfrentarse con esta complejidad y considerar los espacios educativos como lugares de creación y transformación de los sentidos culturalmente aceptados, más que como espacios de adaptación, competencia y ascenso en rankings internacionales. Como intelectuales, formadoras de docentes y profesoras, esa es nuestra invitación y nuestro compromiso.

## Referencias

- ARGENTINA. (2014). *CENPE 2014 Censo Nacional del Personal de los Establecimientos Educativos*. Ministerio de Educación y Deportes de la Nación Argentina. Recuperado de <https://www.argentina.gob>.



- ar/sites/default/files/cenpe-2014-resultados-preliminares\_0.pdf  
<https://doi.org/10.19137/qs.v7i0.683>
- ÁVALOS, B. (2014). La formación inicial docente en Chile: Tensiones entre políticas de apoyo y control. *Estudios Pedagógicos*, 40, 11-28. <https://doi.org/10.4067/s0718-07052014000200002>
- BALL, S. (2013). Performatividad y fabricaciones en la economía educacional: rumbo a una sociedad performativa. *Pedagogía y Saberes*, (36), 103-113. <https://doi.org/10.17227/01212494.38pys103.113>
- BANCO MUNDIAL. (2018). Informe sobre el desarrollo mundial 2018: *Aprender para hacer realidad la promesa de la educación. Cuadernillo del "Panorama general"*. Washington, D.C.: Banco Mundial. Recuperado de <https://docplayer.es/55303232-Aprender-para-hacer-realidad-la-promesa-de-la-educacion-panorama-general-informe-sobre-el-desarrollo-mundial.html>
- BOURDIEU, P. (2012). *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Buenos Aires: Taurus.
- BRUNS, B., & LUQUE, J. (2014). *Profesores Excelentes. Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe*. Washington: Banco Mundial, Foro sobre el desarrollo de América Latina. recuperado de <http://www.codajic.org/sites/www.codajic.org/files/Excelentes%20profesores%20Banco%20Mundial.pdf>
- CALVO, G. (Coord.) (2004). *La formación de los docentes en Colombia. Estudio Diagnóstico*. Bogotá: IESALC/UNESCO.
- CARVALHO, L., & COSTA, E. (2014). Os políticos e o PISA: entre a adesão segura e a recepção activa. *Propuesta Educativa*, 23(41), 46-54.
- DELEUZE, G. (1979) Epílogo. En J. Doncelot, *La policía de las Familias*. Valencia: Pre-textos, 7-12.
- FALABELLA, A. (2014). The Performing School: the effects of Market & accountability policies. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22 (70), 1-29. Universidad de San Andrés y Arizona State University.
- FELDFEBER, M. (2007). La regulación de la formación y el trabajo docente: un análisis crítico de la "Agenda Educativa" en América Latina. *Educación y Sociedad*, 28(99), 444-465. <https://doi.org/10.1590/s0101-73302007000200008>
- FELDFEBER, M. (Comp.). (2009). *Autonomía y gobierno de la educación. Perspectivas, antinomias y tensiones*. Buenos Aires: Aiqué.

- FEMENÍAS, M. (2012). "Introducción: cuestiones preliminares#". En Spadaro, María (Comp.), *Enseñar filosofía, hoy*, pp. 19-47. Buenos Aires: Edulp.
- GALAZZI, L. (2018). *Del encierro al control: enclaves (re)productivos de la escuela contemporánea*. Buenos Aires: Teseo.
- GALINDO, M., & MALGESINI, G. (1994). *Crecimiento económico. Principales teorías desde Keynes*. Madrid: McGraw-Hill.
- GÓMEZ, D., & MAMILOVICH, C. (2015). La enseñanza de la filosofía en el contexto institucional. Encuentros y desencuentros entre filosofía, educación y política. En A. Cerletti & A. Couló (Orgs.), *La enseñanza filosófica. Cuestiones de política, género y educación*. Pp. 113-134, Buenos Aires: Noveduc.
- KAPLAN, C. (2014). *Clases del Curso de Postgrado: Las violencias en la escuela como cuestión social*. Posadas: Universidad Nacional de Misiones, Mimeo.
- MÉXICO. (2014). *Censo de escuelas, maestros y alumnos de educación básica y especial (Cemabe)*. Instituto Nacional de Estadística y Geografía. Recuperado de <https://www.uv.mx/personal/kvalencia/files/2013/09/INEGI-2014-Censo-Escolar.pdf>
- MIGUEL DE, A. (2011). *Los feminismos a través de la historia* (Edición virtual). Recuperado de <https://omegalfa.es/downloadfile.php?file=libros/los-feminismos-a-traves-de-la-historia.pdf>.
- MIYARES, A. (2003). *Democracia feminista*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- MORGADE, G. (1992). *El determinante de género en el Trabajo Docente de la Escuela Primaria*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- MORGADE, G. (1997). La docencia para las mujeres: una alternativa contradictoria en el camino hacia los saberes legítimos. En G. Morgade (Comp.), *Mujeres en la educación. Género y docencia en la Argentina 1870-1930*. pp. 67-114, Buenos Aires: Miño y Dávila. <https://doi.org/10.2307/j.ctv513bk8.7>
- OCDE. (2015). Who wants to become a teacher?. *PISA in Focus* (Trad. propia), (58).
- OCDE. (2016). *PISA 2015. Resultados clave*. París: OCDE.
- OCDE. (s.f.). *El programa PISA del a OCDE. Qué es y para qué sirve*. París: Santillana.
- RIVERA FERREIRO, L., GONZÁLEZ VILLARREAL, R., & GUERRA MENDOZA, M. (2016). Reconfiguración de la profesión docente en México. De la

- acreditación voluntaria a la evaluación obligatoria (1992-2015). *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, (39), 83-97
- RUEDA, M., ORDORIK, I., GIL, M., & RODRÍGUEZ, R. (2016). Reforma educativa y evaluación docente: el debate. *Perfiles Educativos*, 38(151), 190-206. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2016.151.54924>
- SKLIAR, C. (2015). La pronunciación de la diferencia entre lo filosófico, lo pedagógico y lo literario. *Pro-Posições*, 26(1), pp. 29-47. <https://doi.org/10.1590/0103-7307201507605>
- SOUSA DE, B. (2010). *Para descolonizar Occidente. Más allá del pensamiento abismal*. Buenos Aires: CLACSO/Prometeo.
- TENTI, E. (Comp.). (2007). *El oficio de docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Buenos Aires: Siglo XXI editores. <https://doi.org/10.2307/j.ctv6hp3gc.5>
- UNESCO. (2009). *Marco de estadísticas Culturales de la UNESCO*. Instituto de Estadísticas de Canadá. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001910/191063s.pdf>. <https://doi.org/10.15220/978-92-9189-083-5-sp>
- UNESCO. (2011) *Batería de indicadores UNESCO en cultura para el desarrollo. Manual preliminar de metodología*. AECID-UNESCO.
- VÁZQUEZ, M. (2018). *Fundamentación y diseño de un modelo de gestión en ámbitos educativos institucionalizados. Intervenciones culturales de cine y teatro-debate, como espacios de construcción filosófica colectiva* (Tesis de Maestría, UBA, Buenos Aires, Argentina).
- WILLIS, P. (1993). Producción cultural no es lo mismo que reproducción cultural, que a su vez no es lo mismo que reproducción social, que tampoco es lo mismo que reproducción. En A. Díaz, H. Brun, F.Velasco, & D. García (Coord.). *Lecturas de antropología para educadores*. Madrid: Trotta, 431-461.
- YANNOULAS, S. (1997). Maestras de antaño: ¿mujeres tradicionales? Brasil y Argentina (1870-1930). En T. Tadeu, G. Morgade, H. Cucuzza, D. Barrancos, M. Bellucci, G. Crespi, & S. Yannoulas, *Mujeres en la educación. Género y docencia en la argentina: 1870-1930*. Pp. 175-191, Buenos Aires: Miño y Dávila.