



MISCELÁNEOS | MISCELÂNEOS | DIVERS

Fermentario N. 9, Vol. 2 (2015)

ISSN 1688 6151

Instituto de Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación,
Universidad de la República. www.fhuce.edu.uy

Faculdade de Educação, UNICAMP. www.fe.unicamp.br

Centre d'Études sur l'Actuel et le Quotidien, Sorbonne. www.ceaq-sorbonne.org

Breve reseña histórica de la preparación de magisterio en los Estados Unidos

Profesor Dr. Jaime Grinberg, Ph.D.ⁱ

Resumen:

Este trabajo presenta un breve análisis de la historia de la educación de maestros en los Estados Unidos, abarcando los siglos XIX y XX. Se provee información sobre las condiciones de evolución institucional de dicha preparación, abarcando el desarrollo de la escuela normal hacia el ámbito universitario, los aspectos de presiones políticas, los efectos de decisiones basadas en mercados, y la relación con aspectos sociales tal como género, clase social, y status de los docentes, incluyendo los discursos patologizantes en el área de desarrollo profesional de la enseñanza. Dicha preparación históricamente ha sido muy despereja, muchas veces intencionalmente de bajo perfil intelectual, y con una orientación técnica, lo cual contribuye a un control de la enseñanza afuera de la esfera de decisiones de los mismos educadores. Sin

embargo, y a pesar de ese control, también hay focos organizados de resistencia y avance para que el docente sea un agente transformador para la mejora social a partir de docentes dentro y fuera del magisterio.

Palabras clave: historia de la educación, educación de magisterio, USA.

Abstract:

This work presents a brief historical analysis of the history of teacher education and development in the US, during the 19th and 20th centuries. It provides information about the conditions and evolution of such preparation, including the development of Normal Schools into University settings, political pressures, the impact of market oriented decisions, and the relationships with social aspects such as gender, social class, and status of the teaching corps, as well as discussing the pathologizing discourses of professional development for teachers. Such preparation has been uneven, often fostering a low intellectual profile, and with a focus on technical knowledge, which contributes to the control of teaching away from the domain of the practitioner. However, in spite of such control, there have existed and continue to exist resistance and advancement of teachers as agents of transformation for social improvement advanced by practitioners inside and outside of these programs.

Key words: History of education, teacher preparation, USA.

Introducción. La ideología neoliberal y los intereses de corporaciones han influido históricamente para avanzar la agenda de privatización de la educación pública y más aún contemporáneamente para avanzar políticas educativas en países muy diversos y en regiones del mundo muy distintas (Ball, 2012). Estas políticas tienden a globalizar los modos de enseñanza, los contenidos curriculares, la organización de la escolaridad, la evaluación de la efectividad de la enseñanza, y las funciones de control y presupuestos, las cuales, de acuerdo a Joel Spring (2004), contribuyen al declive del estado-nación, incluyendo la

erosión del poder sindical, porque avanzan intereses de corporaciones que tienen como cometido ganancias económicas y una división laboral clara donde los beneficiados son aquellos que controlan esas mismas corporaciones a costa del público en general. Lo que también es problemático es que gobiernos, organizaciones intergubernamentales e incluso muchas veces los mismos educadores aceptan estas políticas como opciones legítimas y muchas veces incluso deseables (Apple, 1990; Ball, 2012; Spring, 2004). Un ejemplo se da en las reformas y cambios de la función, organización, y academización del magisterio que por décadas se han propuesto y en algunos casos implementado en los Estados Unidos y que suelen proponerse a otros países que intentan reorganizar el magisterio y la docencia.

Consecuentemente, para facilitar el análisis y discusión de este tipo de propuestas, en este trabajo presento una breve reseña de la educación de docentes en el caso de los Estados Unidos (USA). Este caso presenta información que puede ser relevante en el análisis de propuestas e implementaciones de políticas y reformas relacionadas al magisterio en otros países ya que en USA la evolución y los cambios en la preparación y en el desarrollo profesional docente han sido muy problemáticos.

La educación de docentes en los Estados Unidos, en general, es de un nivel desparejo y en algunos casos un nivel intelectual muy pobre ya que se enfoca a preparar docentes para ser tecnócratas efectivos y eficientes manteniendo el sistema social vigente y servirle a este como funcionarios en la reproducción social de un sistema de clases bajo la apariencia de proveer acceso a todos. Ante esta realidad, es muy importante reafirmar una visión alternativa utilizando el concepto del docente como alguien que continúa aprendiendo a través de la vida para interrumpir esa reproducción y educar para una transformación avanzando la justicia social (Freire, 1998; Goldfarb & Grinberg, 2005; Grinberg et al, 2006; Kincheloe, 2006), y para entender que la visión del docente y su función son construcciones que se pueden disputar y que responden a perspectivas e intereses ideológicos. Por razones de funcionalidad

e intereses, las reformas históricas y contemporáneas también han criticado al magisterio y al desarrollo profesional del docente como inefectivos, pero bajo una visión de la educación en función al entrenamiento de trabajadores dóciles, y empleados y funcionarios domesticados dentro del sistema social existente, ejerciendo un poder hegemónico dentro de un sistema de verdad (Foucault, 1979, 1980, 1990; Anderson & Grinberg, 1998).

De acuerdo con este argumento, no sólo la preparación inicial, sino también el desarrollo profesional del docente, son elementos fundamentales en los discursos de reforma que intentan mejorar la llamada “calidad” de la enseñanza y el aprendizaje, que se han constituido como discursos globalizantes (Spring 2004) y normalizantes (Grinberg et al, 2006). El propósito entonces es problematizar los discursos dominantes en los que se basan las propuestas de “crecimiento” y desarrollo profesional ya que en general tienden a reforzar la función reproductora y no la transformadora (Freire, 1998; Kincheloe, 2006; Segal 2005). La idea es advertir sobre sus posibles implicaciones, ya que una propuesta no es intrínsecamente necesariamente mala ni necesariamente buena, sino que su valor depende de los discursos-prácticas y de las rutinas de control y normalización en contextos específicos y contingentes (Anderson & Grinberg, 1998; Cherryholmes, 1988). Por lo tanto, una función primordial de este trabajo es la de problematizar estos discursos-prácticas inherentes en las propuestas de reforma y de transplante de esquemas de un contexto nacional a otro, utilizando lentes históricos (Foucault, 1978).

Comienzo presentando algunos temas que han impactado históricamente en la orientación de la preparación docente, como la influencia de los mercados en la constitución del currículum y los efectos de las políticas internas y tensiones dentro de la universidad. Luego me concentro en problematizar los peligros contemporáneos de lo que yo llamo la corriente patologizante en el desarrollo profesional de docentes.

Condicionamientos Históricos en la Educación de Maestros. El estudio de la historia de la educación de docentes nos ayuda a identificar cómo diferentes

programas tomaron características distintas en diferentes contextos, ya que, como argumenta Goodlad (1990), las reformas pasadas han fracasado en mejorar la calidad de esta preparación porque en general las mismas carecían de información suficiente. Por ejemplo, varios estudios históricos nos han ayudado a identificar una cantidad de temas que han prevalecido durante un siglo y medio. Algunos de estos temas son las influencias limitativas de los mercados en el currículum y en la reforma de la preparación docente, la influencia de las luchas políticas por recursos y por el contenido de los programas en el nivel de la universidad, y las características de los participantes en términos de género, clase social y conocimientos (Labaree, 1992, 1994; Rury, 1989; Warren, 1989). Estos factores combinados han contribuido al bajo status de los estudiantes y profesores en estos programas, al bajo concepto que se tiene de su calidad y contenido, a la visión estrecha de la educación de docentes, reducida solamente a una serie de métodos para la instrucción que evitan el trabajo conceptual e intelectual, y que produjeron la existencia de programas cortos, con admisiones fáciles, demandas y expectativas bajas y simples, y con muy poco sentido de propósito (Goodlad, 1990; Herbst, 1989; Labaree, 1992, 2006; Urban, 1990; Segal, 2002; Warren, 1985, 1989).

Con el crecimiento de un sistema escolar público y gratuito que pretende proveer oportunidad para todos los estudiantes más allá de su origen social, étnico, o religioso, políticos y educadores como Horace Mann empujaron por el crecimiento de escuelas normales para la preparación de futuras maestras para los grados primarios ya en las décadas de 1830 y 1940 en la zona del noreste y más tarde en la década del 1950 por el sur y el medio-oeste. Estas escuelas proveían una educación de tipo secundario y pretenden proveer conocimientos pedagógicos que logran estandarizar a un buen nivel las practicas docentes. En cierta forma la ideología de la meritocracia, o sea que dadas las oportunidades en forma igualitaria el individuo triunfaría de acuerdo a su capacidad y dedicación, marcaba la necesidad de garantizar una enseñanza bien capacitada y estas escuelas normales servirán para eso. Hubo varias otras razones para el desarrollo de la escuela normal, incluyendo la presión de la

organización de mujeres en la educación, quienes pedían más oportunidades para jóvenes mujeres que no tienen acceso a mejor educación, así como la idea en la época, basada en reportes de inspectores, de que las mujeres eran muy superiores como maestras de educación infantil primaria. Por supuesto que otra razón importante era la necesidad de satisfacer la demanda de maestros frente al crecimiento de la escuela pública y gratuita con maestras que recibían salarios mucho más bajos que el de los hombres maestros (Price & Grinberg, 2009).

Mercados. Consideraciones de mercado determinaron frecuentemente las políticas y el contenido de estudios en programas de educación de docentes (Warren, 1985). Por ejemplo, el tamaño de la fuerza laboral y la demanda y oferta de maestros han tenido serios efectos en el currículum de los programas y en los procesos de otorgar licencias para enseñar y de emplear maestros. Todo esto sin poner mayor atención al nivel de profesionalismo, o sin tener en cuenta lo que sabemos gracias a la investigación (Sedlak, 1989), porque en realidad los mercados han determinado quiénes entran en la carrera y la calidad de ésta (Labaree 1994, 1995, 2006). Es interesante observar, por ejemplo, que durante el siglo XIX y gran parte de éste, a pesar de la alta demanda de maestros, la oferta nunca fue suficiente, dado que la certificación o licencia se convirtió en un requisito para ser empleado, mientras que los salarios permanecieron bajos (Sedlak, 1989). En este sentido, muchos programas (en particular las escuelas normales) no sólo otorgaron esas credenciales que se necesitaban para poder ejercer, siendo validadas por el estado, sino que trataron de satisfacer la demanda de maestros aceptando grandes cantidades de estudiantes (Labaree, 1993). Históricamente, las escuelas normales y su evolución posterior hacia instituciones post secundarias y universidades regionales, buscaron proveer una forma eficaz de satisfacer la demanda de maestros (Goodlad et al, 1990; Grinberg, 2005; Labaree, 2006; Liston & Zeichner, 1990). Se ofrecían programas cortos y a bajo costo a un gran número de estudiantes, arriesgando la calidad del "producto" para satisfacer la demanda (Labaree, 1993, p. 18).

Otra forma de presión del mercado provino de los consumidores de estos programas, quienes no necesariamente estaban interesados en ser maestros (Herbst, 1989; Labaree, 1993), especialmente con la expansión de la escuela normal en zonas geográficas donde no había escuelas secundarias durante la segunda mitad del siglo XIX. Muchos alumnos, la mayoría jóvenes que asistieron a la escuela normal por conveniencia geográfica y porque era gratuita, querían una credencial de amplio valor de cambio, que les permitiera insertarse en el mercado laboral de cuello blanco, produciendo así un fenómeno en el cual el interés de muchos era la credencial per se y no el contenido de los planes de estudio. Esto es congruente con las ideas de Collins (1979), quien afirma que el mercado laboral en los Estados Unidos no siempre ha respondido al conocimiento experto, sino que respondió a los arreglos de poder de las profesiones que monopolizan la provisión de credenciales, ya que se supone que la credencial garantiza conocimiento. Dado que la ubicación geográfica de las escuelas normales luego convertidas en universidades regionales era conveniente para un gran número de estudiantes en zonas rurales o alejadas de las metrópolis urbanas, y dado el bajo costo de la educación en esas instituciones por ser de carácter público y porque querían atraer a muchos alumnos debido a la demanda de maestras/os, y por lo tanto los bajos requerimientos de admisión, el estudiante que no tenía acceso a otras escuelas o que no podía viajar, escogía esta vía de estudios por ser la más abordable (Herbst, 1989), no la ideal.

Ya que la escuela normal era gratuita y de fácil acceso, ésta le brindaba a una población de clase trabajadora o campesina la oportunidad de acceder a una credencial que les permitía cierto nivel de movilidad social al poder insertarse en el mercado laboral de cuello blanco cuando se graduaban. Además, como los congresistas locales estaban muy interesados en satisfacer las expectativas de los votantes, y la escuela normal era una institución pública que podía proveer credenciales, estos políticos ejercían presión y lograban pasar leyes estatales para poder cumplir sus promesas de acceso a la educación. La demanda del consumidor por estas credenciales

forzó a la escuela normal a ampliar el curriculum para satisfacer las necesidades y habilidades en otras áreas más allá de la docencia (Herbst, 1989; Labaree, 2006). Con el tiempo, el tener que ofrecer más cursos y luego más programas de estudio, produjo un giro con respecto al enfoque institucional tradicional dirigido a la preparación de docentes, convirtiéndose luego, hacia fines del siglo XIX y principios del XX, en universidades regionales.

En la década de 1920 la gran mayoría de las escuelas normales se convirtieron en colegios para maestros, primero ofreciendo dos años de estudios post-secundarios para obtener la credencial docente, y en poco tiempo desarrollándose como instituciones más establecidas ofreciendo el título de licenciatura en cuatro años de estudio, lo cual apuntaba también a elevar el estatus del docente al obtener un título de categoría terciaria paralelo al de otras áreas de estudio profesional (Grinberg et al, 2006). Luego de terminada la Segunda Guerra Mundial, estos colegios incrementaron enormemente el número de estudiantes, debido a que los veteranos de guerra tenían derecho a becas y programas especiales para mejorar su educación. Los colegios para maestros, ya de cuatro años de duración, aprovecharon la oportunidad de los inmensos recursos que el gobierno daba a las instituciones que aceptaban soldados veteranos para incrementar recursos, mejorar y construir nuevas instalaciones que incluyen viviendas estudiantiles, y por supuesto expandir sus programas y los títulos ofrecidos, siendo el título docente una opción entre otras. Por lo tanto, como afirman Altenbaugh y Underwood (1990), para responder al mercado de alumnos potenciales, en su mayoría hombres, los programas que se ofrecían tuvieron que ampliarse, y de esta manera la preparación de docentes dejó de ser la prioridad institucional, dando lugar al incremento de las artes liberales y a otras profesiones más remunerativas para los licenciados de estos colegios.

Políticas universitarias internas. Debido a estos nuevos mercados de alumnos que tenían la expectativa de obtener títulos que no se limiten al magisterio, los programas de preparación docente fueron perdiendo importancia como el motivo principal de existencia de estas instituciones, volviéndose víctima

de tensiones y políticas internas, sobre todo por la nueva competencia para atraer estudiantes que surgió entre diferentes facultades dentro de la misma institución, por la necesidad de las facultades y cátedras de obtener mayor producción de horas crédito por alumno que justifiquen sus programas, por la distribución de los fondos internos para beneficio de un programa y en detrimento de otros, y por cuestiones de prestigio y estatus (Warren, 1995).

Inicialmente, las presiones institucionales internas obligaron a los programas de educación docente a expandir su currículum con cursos en los departamentos de ciencias, humanidades, arte, ciencias sociales, y otras facultades (Herbst, 1989). Estas presiones surgieron porque se necesitaban las cantidades de alumnos que los departamentos de educación podían proveer a los demás programas para justificar la propia existencia de las otras facultades y departamentos académicos, los cuales no hubieran podido subsistir sin estos alumnos que venían de los programas de preparación docente en educación, o que por lo menos servían para justificar sus propios presupuestos y puestos académicos para más cátedras y titulares.

Esto resultó en más horas de estudio afuera de la facultad de educación y menos horas en educación, dado que existía y existe hasta hoy un número determinado de horas crédito necesarias para graduarse exigido y regulado por el estado. Este sacrificio de horas crédito en educación significó, primero, un declive de la calidad porque se limitaba la cantidad de horas de aprendizaje profesional, obligando así a enfocarse en las necesidades inmediatas de orden técnico como la necesidad de saber cómo planificar o como mantener la disciplina en la clase, a costa de los aspectos intelectuales como materias en la filosofía y la historia de la educación. Segundo, estas limitaciones en términos de cantidad de materias una mayor limitación de recursos para los departamentos o facultades de educación porque producían menos cantidad de horas crédito. A su vez, estudiantes y programas eran compartidos con departamentos académicos que no tenían interés en la preparación de maestros (Labaree, 2006). Esto afectaba el control de calidad de los programas, en

relación a contenidos y a pedagogías porque los modelos de enseñanza de los catedráticos en otras materias fuera de educación no han sido y muchas veces continúan sin ser modelos válidos de los cuales se podría aplicar un aprendizaje que no sea simplemente mimético (Goodlad, 1990; Kincheloe, 2006).

También al compartir los estudiantes, el proceso de toma de decisiones perdió su independencia al necesitar aprobación de las otras facultades en caso de proponer cambios curriculares. La facultad y el cuerpo docente de educación perdieron el control como Rugg lo noto afirmando que ningún programa puede ser efectivo si no es controlado por los profesores que son responsables por él (citado en Warren, 1985:11). La fragmentación y falta de coherencia de los programas fue consecuencia de haber tenido que compartir responsabilidades con otras áreas y con otros profesores que no tenían como prioridad e interés la educación de maestros.

Estos profesores de otras áreas tenían como meta el avance del conocimiento en su área y muchos no tenían preparación para enseñar ya que, como Dewey (1904) observó, el ser un buen matemático no significa saber cómo enseñar matemática. Más aún, muchos de estos profesores habían sido educados en universidades con foco en investigación, donde a fines del siglo XIX ya se otorgaban muchos doctorados y donde la evaluación de estos catedráticos se basaba en la productividad científica, pero no en la enseñanza. Para ellos la cultura de la escuela normal era algo extraño, y por lo general percibido como de bajo status y con poco rigor intelectual. Como afirmó Urban: “Estos profesores, muchos de los cuales fueron formados en universidades, introdujeron en los institutos de formación docente los valores académicos de sus propias disciplinas, que no suponían el propósito de preparar docentes como el objetivo primordial de su trabajo” (1990:65). De todas formas, el crecimiento institucional provocó que los catedráticos de lo que eran las escuelas normales y luego colegios de maestros a nivel terciario ahora tuvieran un nivel universitario, elevando su estatus profesional, pero no siendo considerados iguales por los catedráticos de otras áreas académicas (Labaree, 2006; Zeichner, 2009).

Genero, clase social, y estatus. La mayoría de estos nuevos profesores no tenían una similitud o afinidad con los profesores de educación ni en términos de su clase social y ni tampoco en género, ya que en la escuela normal muchos de los catedráticos eran mujeres que habían sido maestras en el pasado, muchas de ellas oriundas de clase trabajadora, mientras que los nuevos profesores eran hombres de clase media y alta con un capital cultural diferente al de las maestras de maestras; y entrenados en universidades distinguidas ya que muy pocas otorgaban el título de doctor en una disciplina específica (Ginsburg, 1987; Lanier and Little, 1986; Grinberg, 2005). A su vez, los estudiantes eran distintos, ya que los departamentos de educación atraían en su mayor parte mujeres de clase trabajadora porque por lo general era a la única educación superior a la que tenían acceso (Altenbaugh & Underwood, 1990; Ginsburg, 1988; Rury, 1989). Estas diferencias establecieron una asimetría de estatus entre educación y otros programas, colocando educación muy por debajo.

Pero en definitiva el movimiento de evolución institucional no surgió por una necesidad de expansión y rigor intelectual, sino que por necesidad de expansión y valor de cambio de las credenciales otorgadas (Collins, 1979; Popkewitz & Brennan, 1994; Labaree, 1994). O sea que la preparación de maestras no mejora necesariamente al agregar materias académicas de nivel universitario ya que se acortaron los contenidos relacionados a la enseñanza y a la conceptualización del proceso educativo, que tendría que haber sido expandido, incluyendo más oportunidades de investigación de clase (Grinberg, 2005). Por supuesto que por otro lado los estudiantes de educación se beneficiaron en términos de contenido académico porque estas materias ofrecidas en otras facultades y/o programas profundizan más y eran más avanzadas en término de la materia escolástica, y al mismo tiempo ahora la credencial que obtenían estas alumnas era de nivel universitario.

En pocos años, en prácticamente todas las universidades que fueron escuelas normales en el pasado, y en las universidades de investigación que vieron en la educación de maestros una fuente de producción de horas crédito

que incrementarán sus ingresos y por ende sus presupuestos para cumplir con sus funciones, la preparación docente se redujo a un bloque de clases técnicas, llamadas métodos, a alguna experiencia supervisada de práctica en la escuela por algunas semanas y en algunos casos meses, en pocas oportunidades a algunos cursos de aspectos psicológicos del estudiante, y en raros casos alguna materia relacionada con la filosofía y/o historia de la educación (Grinberg, 2005). Como resultado, estos programas se vieron muy limitados en contenido y muy carentes de una perspectiva conceptual, lo cual el filósofo y educador John Dewey (1904) ya lo había notado a principios del siglo XX. En general la visión era la de un futuro maestro como si fuera un técnico, no como a un intelectual, ya que al acortar el tiempo de preparación, optaron por currícula que proveyeran las habilidades mínimas para sobrevivir en el aula, algo que persiste en general hasta nuestros días (Chocran-Smith, 2006; Grinberg et al, 2006; Zeichner, 2009).

Por supuesto, los distritos de escuelas públicas, preocupados por esta limitada preparación, con el tiempo buscaron mejorar la calidad de los docentes, obligándolos a participar en diferentes formas de desarrollo profesional. A partir de la concepción que la preparación de maestros ha sido muy limitada en la universidad, la conceptualización de estos programas de desarrollo profesional se han basado por lo general en la idea de que el maestro/a no es capaz y de que por sí sola no puede avanzar, crecer, o desarrollarse. La industria del desarrollo de docentes florece cuanto más se patologiza el desempeño del docente.

La patologización del maestro. Ha existido un problema en los discursos de desarrollo profesional en los Estados Unidos: el tratamiento de la maestra o del maestro como recipiente de mejoramiento porque algo falta y algo falla en ellas/os. El problema es creado como sistemático, pero con culpabilidad individual (Anderson & Grinberg, 1998). Esto es evidente no solo en los programas ofrecidos para mejorar, sino en las formas contemporáneas de evaluación, donde el foco es la responsabilidad de la maestra por la falla del

sistema (Cochran-Smith & Fries, 2001; Nieto 2003b). Lo que comúnmente se llama acusar a la víctima o patologizar al individuo.

El aspecto positivo es el concepto de que maestros/maestras sean dedicados y meticulosos indagadores de sus propias prácticas y también de las de otros, que investiguen sus contextos y las condiciones en las cuales se encuentran las escuelas, que entiendan cómo están organizados los sistemas, que estudien los aspectos culturales, que exploren el arte y otras formas de expresión, y que por supuesto estén interesados en saber más y más sobre la niñez y la juventud, sobre las materias que enseñan, y sobre las condiciones de vida de sus alumnos (Grinberg et al, 2006). Sin embargo, el discurso que categoriza y objetiviza este crecimiento y que institucionalizan estas prácticas están inmersos y arraigados en una base de patologización y vigilancia del docente como un aspecto esencial de sus propuestas como en los informes que dominaron la década de 1980 de la Comisión Nacional de Excelencia de la Educación “Una nación en peligro” (National Commission, 1983), o los documentos del Grupo Holmes “Maestros del mañana” (Holmes Group, 1986). Labaree (1992, 1994) explicó que algunas de estas reformas han beneficiado a los educadores de maestros, pero no necesariamente a los maestros de aula.

Uno de los peligros de estas prácticas que patologizan al docente es el control de la producción del conocimiento al dicotomizar, por un lado el productor proveedor (experto) y por otro el consumidor (practicante). De esta manera se niega al maestro la posibilidad de producción de conocimiento sobre la práctica a partir de su experiencia cotidiana, y se crea una jerarquía de división de trabajo, de status y de conocimiento profesional (Cochran-Smith, 2006; Nieto, 2003a; Segall, 2002). De esta manera, el conocimiento a ser consumido es producido por expertos que interpretan y median la construcción de realidades y la constitución de verdades, generalmente en forma divorciada y ajena a las condiciones locales y vivencias particulares experimentadas por el docente en situaciones específicas y con sentidos particulares (Zeichner et al, 1998). El conocimiento producido por los docentes es tratado como no científico, como

anécdota, y en general no es legitimado sin la aprobación del experto externo (Anderson et al, 1994).

La consecuencia de construir esta patología del docente es, por supuesto, que si el docente necesita ayuda, alguien tiene que proveer la asistencia, el servicio, la cura, ergo el experto externo. Los expertos en desarrollo profesional, los líderes instruccionales, y otros expertos, juegan un papel similar al del psiquiatra y su paciente, al del médico y el enfermo, o al del sistema judicial y el criminal (Cherryholmes, 1988; Foucault, 1975, 1980). Si hay una enfermedad, hay que curarla, si hay crimen, se necesita un sistema de castigo, si hay maestros que no pueden o no saben, entonces el experto interviene. Si bien esto tiene su razón de ser, también se corre el peligro de perpetuar diagnósticos que justifican la existencia de una economía a partir de la patología pedagógica, con un número de expertos que justifican su existencia porque se ha patologizado al docente. Si el docente tuviera las condiciones y capacidades para organizarse, crear grupos de estudio, y facilitar la investigación-acción, pudiendo asumir el liderazgo en las situaciones contextuales de su propia práctica, entonces el número de expertos que se dedican a “curar” se reduciría enormemente (Anderson et al, 1994; Kincheloe, 2002; Nieto, 2002). Pero las reformas y programas de la década del 1980 construyeron al maestro como al enfermo y no cuestionaron como las estructuras sociales, las políticas económicas, las organizaciones escolares, o la misma preparación universitaria constituyeron las circunstancias de baja calidad en la enseñanza (Ginsburg & Clift, 1990; Liston & Zeichner, 1990).

Esta circunstancia facilitó la asimilación y la conciencia en las maestras de ser constantemente vigiladas, y a su vez la internalización de la vigilancia de sí misma (Cherryholmes, 1998; Foucault, 1979, 1990; Popkewitz, 2000). Desde este ángulo, la autonomía del docente se restringe, se crea un clima de poca confianza, y el centro de atención es el comportamiento del docente, ignorando las condiciones políticas, estructurales, culturales y organizacionales no sólo de esa escuela particular donde ejerce, sino del sistema en su conjunto, se pierde

la responsabilidad del sistema en general y se termina culpando a la víctima (Ginsburg, 1988; Kincheloe, 2002; Labaree, 1992).

Las escuelas de educación en las universidades de los Estados Unidos encontraron un nuevo espacio a partir de estas propuestas al promover programas para examinar prácticas cotidianas desde una perspectiva crítica reflexiva, pueden llegar a servir para interrumpir prácticas opresoras, prácticas que silencian al estudiante, que perpetúan la discriminación y que no proveen oportunidades de aprendizaje, o podría simplemente sacudir a docentes que creían que eran neutrales (Cochran-Smith, 2006; Nieto, 2003a; Zeichner, 2009). Paradójicamente entonces estas tecnologías de control establecidas a través de los discursos de patologización del docente, también han servido a la creación de espacios de como parte de la solución si el maestro se embarcara en una indagación crítica, problematizante, contextualizada, situada, interrumpiendo lo dado por sentado, cuestionando los hábitos cotidianos en lugares específicos, actuando como un intelectual crítico y específico, lo que significa que no está fuera del sistema, sino que toma posiciones dentro del mismo y está a la búsqueda de descifrar cómo las prácticas cotidianas funcionan como regímenes de verdad, impidiendo imaginar alternativas que introduzcan una agenda de justicia social (Foucault, 1980; Grinberg et al, 2006; Nieto 2003b; Zeichner, 1991).

Conclusión. Históricamente se han ofrecido programas mediocres, con poco contenido conceptual, generalmente enfocados en una práctica técnica, mientras que el desarrollo profesional tiene un discurso patologizante que ignora la contribución del conocer cotidiano y que en definitiva impide un crecimiento sano. Sin embargo, han habido posibilidades de crear y mantener programas que se orienten a educar a un docente-investigador con una postura crítica, con una preparación que incorporó un tipo de reflexividad individual y colectiva para alterar prácticas educativas que son injustas, inhumanas, y antidemocráticas (Cochran-Smith, 2006; Liston & Zeichner, 1991; Zeichner, 2009). Para que esto suceda se requirió no sólo reconceptualizar los contenidos de la educación de

maestros, sino poder imaginar otras estructuras institucionales, que se emancipen de la herencia limitante y anti-intelectual que los programas fueron obligados a adoptar históricamente como he discutido en la primera parte de este ensayo. Ha sido necesario también romper con la dependencia creada por los discursos patologizantes de las reformas y propuestas surgidas particularmente en la década de 1980. En conclusión, la preparación docente y el desarrollo profesional en los Estados Unidos no han sido un modelo coherente, han sido problemáticos y la evolución institucional de la escuela normal, el magisterio, a programas universitarios ha tenido resultados mixtos.

Bibliografia

Altenbaugh, R. J. & Underwood, K. (1990). The evolution of Normal Schools. In J. I. Goodland, R. Soder, & K. A. Sirotnik (Eds.), **Places where teachers are taught** (pp. 3-39). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Anderson, G., Herr, K., & Nihlen, A. (1994). **Studying Your Own School: An Educator's Guide to Qualitative Practitioner Research**. Thousand Oaks: Corwin Press.

Anderson, G., & Grinberg, J. (1998). "Educational administration as a disciplinary practice: Appropriating Foucault's view of power, discourse, and method". *Educational Administration Quarterly*, 34 (3), 329-353.

Apple, M. (1990). Series editor's introduction. In D. P. Liston, & Zeichner, K. M. (Eds.), **Teacher education and the social conditions of schooling** (pp. vii-xii). New York: Routledge.

Ball, S. (2012). **Global education inc.: New policy networks and the neo-liberal imaginary**. London: Routledge.

Cherryholmes, C. (1988). **Power and criticism: Poststructural investigations in education**. New York: Teachers College Press.

Cochran-Smith, M. (2006). **Policy, Practice, and Politics in Teacher Education: Editorials From the Journal of Teacher Education**. NY: Corwin.

Cochran-Smith, M. & Fries, M. (2001). "Sticks, stones, and ideology: The discourse of reform in teacher education". *Educational Researcher*, 30 (8), 3-15.

Collins, R. (1979). **The credential society: An historical sociology of education and stratification**. NY: Academic Press.

Dewey, J. (1904/1964). The relation of theory to practice in education. In R. D. Archambault (Ed.), **John Dewey on education: Selected writings** (pp. 313-338). Chicago, IL: University of Chicago Press.

Foucault, M. (1975). **The birth of the clinic: An archeology of medical perception**. New York: Vintage.

Foucault, M. (1979). **Discipline and punish: The birth of the prison**. New York: Vintage.

Foucault, M. (1980). **Power/knowledge: Selected interviews and other writings by Michel Foucault, 1972-1977** (C. Gordon, Ed.). New York: Pantheon.

Foucault, M. (1990). **Politics, philosophy, culture: Interviews and other writings, 1977-1984** (Edited by Lawrence Kritzman). Great Britain: Routledge.

Freire, P. (1998). **Teachers as cultural workers: Letters to those who dare to teach**. Boulder, CO: Westview.

Ginsburg, M., & Clift, R. (1990). The hidden curriculum of preservice teacher education. In W. R. Houston (Ed.), **Handbook of research on teacher education** (pp.450-465). NY: Macmillan.

Ginsburg, M. (1988). **Contradictions in teacher education and society**. NY: The Falmer Press.

Goodlad, J., Soder, R., & Sirotnik, K. (1990). **Places where teachers are taught**. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Grinberg, J. (2005). **Teaching like that: The beginnings of teacher education at Bank Street**. NY: Peter Lang Publishing.

Grinberg, J. Goldfarb, K., & Saavedra, E. (2006). Con coraje y con pasion: The schooling of Latinas/os and their teachers' education. In Pedraza, Pedro & Rivera, Melissa (Eds.), **Latino Education: An Agenda for Community Action Research A Volume of the National Latino/a Education Research and Policy Projects** (227-254). Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

Herbst, J. (1989). **And sadly teach: Teacher education and professionalization in American culture**. Madison: University of Wisconsin Press.

Holmes Group (1986). **Tomorrow's teachers**. East Lansing: Author.

Kincheloe, J. (2002). **Teachers as Researchers: Qualitative Inquiry as a Path to Empowerment**. NY: Routledge.

Labaree, D. (1992). "Power, knowledge, and the rationalization of teaching: A genealogy of the movement to professionalize teaching". *Harvard Educational Review*, 62, 123-154.

Labaree, D. F. (1994). "An unlovely legacy: The disabling impact of the market on American teacher education". *Phi Delta Kappan*, 75 (8), 591-5.

Labaree, D. (2006). **The trouble with Ed Schools**. New Heaven: Yale.

Liston, D. & Zeichner, K. (1990). **Teacher education and the social conditions of schooling**. NY: Routledge.

National Commission on Excellence in Education (1983). **A nation at risk: The imperative for educational reform: A report to the Nation and the Secretary of Education, United States Department of Education, United States**. DC: The Commission.

Nieto, S. (2002). **Language, culture, and teaching: Critical perspectives for a new century**. NJ: L. Erlbaum.

Nieto, S. (2003a). **What keeps teachers going?** New York: Teachers College Press.

Nieto, S. (2003b). "Challenging current notions of 'Highly Qualified teachers' through work in a teachers' inquiry group". *Journal of teacher education*, 54(5), 386–398.

Popkewitz, T. (2000). **Educational knowledge: Changing relationships between the state, civil society, and the educational community**. NY: State University of New York Press.

Popkewitz, T., & Brennan, M. (1994). Certification to credentialing: Reconstituting control mechanisms in teacher education. In K. Borman & N. Greenman (Eds.), **Changing American education: Recapturing the past or inventing the future** (pp. 32-70). Albany: State University of New York Press.

Rury, J. L. (1989). Who became teachers?: The social characteristics of teachers in American history. In D. Warren (Ed.), **American teachers: Histories of a profession at work** (pp. 9-48). New York, NY: Macmillan.

Sedlak, M. W. (1989). Let us go and buy a school master: Historical perspectives on the hiring of teachers in the United States, 1750-1980. In D. Warren (Ed.), **American teachers: Histories of a profession at work** (pp. 257-290). New York: Macmillan.

Segall, A. (2002). **Disturbing practice**. NY: Peter Lang.

Spring, J. (2004). **How educational ideologies are shaping global society**. Nj: Lawrence Erlbaum.

Urban, W. (1990). Historical studies of teacher education. In W. R. Houston (Ed.), **Handbook of research on teacher education** (pp. 59-82). New York, NY: Macmillan.

Warren, D. (1985). "Learning from experience: History and teacher education". *Educational Researcher*, 14(10), 5-12.

Warren, D. (Ed.) (1989). **American teachers: Histories of a profession at work**. NY: Macmillan.

Zeichner, K., Grant, C., Gay, G., Gillette, M., Valli, L., & Villegas, A. (1998). "A research informed vision of good practice in multicultural teacher education: Design principles". *Theory Into Practice*, 37(2), 163–171.

Zeichner, K. (1991). "Contradictions and tensions in the professionalization of teaching and the democratization of schools". *Teachers College Record*, 92 (3), 363-379.

Zeichner, K. (2009). **Teacher Education and the Struggle for Social Justice**. NY: Routledge.

ⁱ El Dr. Jaime Grinberg, PhD, es profesor titular permanente y vicedirector del departamento de Fundaciones de la Educación en la Montclair State University, de el estado de New Jersey, en los Estados Unidos. Obtuvo su doctorado en la Michigan State University y fue también titular asociado en la University of New Mexico.

Enseña las introducciones a la historia y filosofía de la educación y clases en los programas de maestría y de doctorado. Ha publicado 5 antologías en la historia y la filosofía de la educación, un libro sobre la historia de la preparación docente progresista, y 44 artículos y capítulos de libro, y también ha presentado más de 50 ensayos y trabajos de investigación en conferencias nacionales e internacionales. Sus áreas de especialización incluyen historia social de la educación, pensamiento educativo, teoría social, progresismo, preparación docente y pedagogía crítica.

Dirección de correo electrónico: grinbergj@mail.montclair.edu

Dirección:

University Hall 2137

College of Education and Human Services

Montclair State University

1 Normal Avenue

Montclair, NJ 07043

USA

(973) 655-4427