

CONSIDERACIONES SOCIOLOGICAS SOBRE PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE*

EMILIO TENTI FANFANI**

RESUMEN: Desde hace algún tiempo el tema de la “profesionalización de los docentes” tiende a ocupar un lugar destacado en la agenda del campo de la política educativa, no sólo en América Latina, sino en otras latitudes (Europa y los Estados Unidos, por ejemplo). Sin embargo, sería ingenuo pensar que la discusión acerca del sentido y contenido de la profesionalización tiene una solución técnica, puesto que lo que en este caso está en juego es la cuestión del control de la autonomía en el trabajo docente. De esta manera el sentido de la profesionalización es un objeto de lucha donde intervienen una pluralidad de actores colectivos y de intereses que es preciso identificar. Al mismo tiempo, no se puede comprender la emergencia de esta cuestión si no se tienen en cuenta algunas transformaciones en la sociedad y en el propio sistema educativo que ponen en crisis las identidades colectivas de los docentes, en especial aquellas que estructuraron su propia emergencia como categoría ocupacional en el momento constitutivo de los sistemas educativos de Estado.

Palabras-clave: Profesionalización docente. Educación. América Latina.

SOCIOLOGICAL REFLECTIONS ON TEACHER’S PROFESSIONALIZATION

ABSTRACT: For some time now, the subject of “teacher’s professionalization” has tended to occupy a leading place in the agenda of educational policies not only in Latin America, but in other latitudes (Europe and the United States, for example), as well. Nevertheless,

* Una versión mas extensa de este texto fue presentado en el Seminario Internacional del IIEPE/UNESCO, realizado en Buenos Aires el año 2005.

** Sociólogo y profesor titular de Sociología de la Educación en la carrera de Sociología de la Universidad de Buenos Aires. *E-mail:* emilio@iipe-buenosaires.org.ar

it would be ingenuous to think that the discussion on the sense and content of professionalization holds the technical solution, since what is at stake here is the issue of controlling the autonomy in teacher's work. The sense of professionalization is thus an object of struggle that involves a multitude of interests and collective actors that need to be identified. At the same time, it is impossible to understand the appearance of this issue if one does not bear in mind some transformations in society and in the very educational system. These throw the collective identities of teachers in a crisis, more particularly those that structure their own appearance as an occupational category when the State educational systems formed.

Key words: Teacher professionalization. Education. Latin America.

En las notas que siguen se presentan algunas reflexiones acerca de los cambios en diversos planos de la vida social que ponen en crisis la identidad tradicional de los trabajadores de la educación. En un segundo momento se discutirán los contextos organizacionales y las lógicas que condicionan el trabajo docente y estructuran la lucha por la definición del sentido de las estrategias de profesionalización.

Cambios sociales del trabajo docente

Existen una serie de cambios sociales que, junto con las transformaciones acontecidas en los sistemas educativos, interpelan el trabajo de maestros y profesores de educación básica.¹ Estas transformaciones constituyen el telón de fondo sobre el que se desenvuelve la lucha por la renovación de la identidad docente. Más que un análisis detallado de cada una de ellas, lo que sigue es una enunciación descriptiva de algunos factores que en su conjunto terminan por enmarcar la emergencia de nuevas problemáticas y desafíos al trabajo y la experiencia cotidiana de los docentes.

Según observan algunos, “existe siempre una distancia entre la imagen ideal que los docentes se hacen de su vocación y de su función, y la realidad de su práctica, a menudo decepcionante, dado el estado de los alumnos y de la sociedad” (Dubet y Duru-Bellat, 2000, p. 19). El panorama se complica si se tiene en cuenta que, por lo general, la sociedad tiende a esperar más de lo que la escuela es capaz de producir. En la

mayoría de las sociedades latinoamericanas se le asignan a la escuela una serie de funciones múltiples y en no pocos casos hasta contradictorias. Al mismo tiempo, esta acentuación del carácter multifuncional de la escuela no se corresponde con el volumen y la calidad de los recursos que se le asigna. La consecuencia de esta relación es la decepción y el desencanto social respecto de la escuela y un profunda sensación de malestar en el cuerpo docente que percibe no poder estar a la altura de las circunstancias.

a) *Masificación de la escolaridad con exclusión social*

En todos los países los docentes se enfrentan con el doble desafío de atender a más alumnos (masificación). Pero esto no es todo, ya que también, y esto es muy importante, deben atender a otros alumnos, dados los grandes cambios en la morfología social de los inscriptos.

En estas condiciones existe cada vez menos acuerdo inmediato entre el contenido del programa escolar (que tiende a cambiar con cada “reforma educativa”), el saber del docente y el deseo (o interés) de aprender de los alumnos (en todo caso, esta coincidencia sólo se realiza en ciertos establecimientos y para ciertos alumnos, por lo general de las clases dominantes).

Estos otros alumnos en muchos casos provienen de sectores socialmente excluidos como consecuencia de las transformaciones en los modos de producción, la concentración en los sistemas de distribución de la riqueza y las inéditas facetas de cuestión social contemporánea.

El desfase entre el conocimiento y las competencias que pueden movilizar los docentes y los problemas que deben atender en el salón de clases convierten a la enseñanza en un oficio que cada vez compromete más a la persona y que expone al individuo en tanto que individuo (y no en tanto que rol profesional). La inversión/inmersión personal en la tarea (trabajo concreto) puede ser gratificante, pero también puede ocasionar situaciones de depresión, en especial cuando no se cuentan con las competencias y condiciones de trabajo adecuadas y por lo tanto no se alcanzan los resultados esperados.

La masificación de la enseñanza con exclusión social plantea nuevas contradicciones. En efecto, cuando no existen determinadas

condiciones sociales del aprendizaje, muchos profesores no se resignan a “bajar el nivel” de la enseñanza de su disciplina, pero al mismo tiempo mantienen su adhesión al ideal de la igualdad de oportunidades. Esta pareciera ser una contradicción casi generalizada, incluso en los países más desarrollados. En América Latina, la cuestión adquiere facetas más dramáticas en tanto y en cuanto en muchos casos se hace difícil contener y retener a ciertos alumnos, y al mismo tiempo enseñar y desarrollar conocimientos poderosos que habiliten a las nuevas generaciones a competir en igualdad de oportunidades en un mercado de trabajo cada vez más estrecho y segmentado.

En el nuevo contexto social y cultural, la institución escolar tiende a ser vista por los docentes como “una isla de orden en un océano de ignorancia y desorden” (Dubet y Duru-Bellat, 2000, p. 45). La crisis social tiende a ser percibida como crisis moral. Los problemas de disciplina, la violencia escolar, los desórdenes, la poca predisposición al esfuerzo, la falta de interés etc. son la expresión de los defectos de la educación. Los docentes ven amenazada su identidad y tienden a sentirse obligados a convertirse en trabajadores sociales, “educadores” y psicólogos.² Vincent Lang (1999) recuerda algunos avatares históricos de la lucha por la definición del oficio docente como relacionada exclusivamente con la transmisión del conocimiento, excluyendo progresivamente las tareas poco valoradas socialmente, tales como la vigilancia y el disciplinamiento de los alumnos, o la alimentación, que fueron delegadas a otros agentes profesionales menos prestigiosos (los celadores y el personal de intendencia).

Tiende a difundirse la percepción de que las actividades que no se relacionan con la tarea específica de enseñanza deberían ser encomendadas a otro tipo de personal especializado: psicopedagogos, asistentes sociales, tutores, psicólogos sociales, animadores culturales etc. Pero este enriquecimiento de la institución escolar cuesta caro y nada garantiza que un aumento de recursos cambie la naturaleza de la institución, pero es difícil imaginar un cambio de naturaleza sin nuevos recursos.

La oposición entre lógica escolar y lógica popular está instalada en el corazón mismo de la definición del oficio entre los docentes que trabajan en sectores populares. Entre ellos se tiende a expresar un juicio negativo y pesimista sobre los alumnos y su interés y capacidad para aprender. A su vez manifiestan una visión más negativa acerca de las capacidades

de aprendizaje de los alumnos, por problemas de disciplina y motivación y por un déficit de interés y acompañamiento de las familias. El resultado es una actitud ambivalente, ya que valoran su función social y pese a cierto fatalismo y cansancio que se expresa en el discurso, a la hora de la práctica se adaptan a las difíciles circunstancias y en muchos casos hacen gala de mucho entusiasmo e imaginación a la hora de resolver los problemas cotidianos de la escuela. Por ejemplo, en ciertas circunstancias adaptan los contenidos curriculares a las características y posibilidades de los niños, aun a riesgo de reducir las exigencias de aprendizaje y en las evaluaciones no sólo se fijan en los logros cognitivos, sino también en otros objetivos tales como la socialización, la buena voluntad, el esfuerzo, el “progreso” realizado por el alumno etc.³

b) *Los cambios en las relaciones de poder entre las generaciones y en la estructura y dinámica de los grupos familiares*

Las transformaciones en las relaciones entre viejas y nuevas generaciones también impactan la vida cotidiana de los docentes, en tanto agentes sociales encargados de acompañar el crecimiento de la infancia y la adolescencia. Estos cambios tienen varias manifestaciones. En primer lugar, afectan las relaciones de poder, ya que los niños, adolescentes y jóvenes, que en su mayoría están escolarizados ahora son reconocidos como sujetos de derechos específicos y demandan en forma creciente su vigencia efectiva en todos los ámbitos donde transcurre su existencia. Estas nuevas relaciones de poder han puesto en crisis los viejos dispositivos escolares que contribuían a la producción de la autoridad pedagógica y al mantenimiento de un orden determinado que permitía el funcionamiento normal de las instituciones. Hoy muchos docentes no encuentran siempre las soluciones adecuadas para garantizar el reconocimiento y la autoridad pedagógica ante sus alumnos. Tampoco se encuentran siempre soluciones satisfactorias en el campo de los mecanismos (reglas, reglamentos, dispositivos institucionales etc.) que faciliten la producción de un orden democrático que permita y facilite el logro de los objetivos propuestos. Hoy se espera que este orden democrático sea un orden coproducido, es decir, que cuenta con la cooperación y participación activa e institucionalizada de los alumnos.

Dadas estas nuevas circunstancias, el orden democrático y la autoridad pedagógica se constituyen en cuestiones necesarias, pero de consecución muy problemática. Si a este nuevo protagonismo de las nuevas generaciones se agrega la cuestión de la aparición de marcadas culturas juveniles y adolescentes cada vez más alejadas del canon cultural propio de las generaciones adultas, la cuestión termina por complicarse hasta límites que en muchos casos vuelven imposible hasta la comunicación básica entre docentes y alumnos.

Una amplia mayoría de los docentes de educación básica de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay tiene una idea extremadamente crítica y negativa acerca de la vigencia de determinados valores “clásicos” (el amor a la libertad, la justicia, la solidaridad, el respeto a la naturaleza etc.) en la juventud actual (Tenti Fanfani, 2005). Esta visión negativa seguramente constituye un obstáculo a la comunicación y a la comprensión recíproca entre docentes y alumnos en muchas instituciones educativas.

La escuela y el trabajo docente tenían una identidad que en parte era el resultado de una división del trabajo de socialización de las nuevas generaciones. En el momento fundacional (mediados del siglo XIX), el capitalismo privilegió el desarrollo de un tipo de familia ideal, nuclear, con un claro dominio masculino, relativamente estable etc. Esta “familia en singular” asumió determinadas responsabilidades en relación con la escuela y el proceso de aprendizaje de los niños. Ciertas cosas le correspondían a la familia y otras a las escuelas. La primera se hacía cargo de la contención afectiva, la alimentación, la inculpación de valores básicos de comportamiento etc. Incluso las familias populares que enviaban a sus hijos a la escuela se hacían responsable (y debían estar en condiciones de hacerlo) de acompañar el trabajo de aprendizaje de sus hijos.

En la actualidad, pocas familias se acercan a ese ideal hegemónico en el momento fundacional de la escuela moderna. Las familias son puestas en el banquillo de los acusados: ellas no acompañan el aprendizaje de los alumnos,⁴ mantienen una actitud pasiva y se desprecupan por lo que sucede en la escuela, no participan etc. En las clases medias, los padres se convierten en utilitaristas que tratan de sacar el mayor provecho de la escuela y se convierten en “profesionales” del control del trabajo escolar. Muchos docentes e instituciones no han encontrado

todavía la manera de definir una nueva división del trabajo frente a la multiplicación de las configuraciones familiares, la inestabilidad y flexibilidad de sus estructuras y dinámicas y la carencia de recursos básicos, no solo económicos, sino también afectivos, temporales etc., necesarios para acompañar el crecimiento y el aprendizaje escolar de las nuevas generaciones. Los docentes oscilan entre la queja por la falta de participación de los padres o por el intervencionismo que en muchos casos juzgan excesivo que constituye un obstáculo para su propio trabajo en las instituciones.

c) Las innovaciones en el campo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación

La acción pedagógica es estructuralmente una relación de comunicación. La introducción intensiva de las NTIC en el trabajo docente (en los procesos de enseñanza/aprendizaje) constituye un desafío mayor a la identidad y perfil profesional del docente. Muchas propuestas políticas consideran que éste es un eje fundamental de cualquier política de profesionalización docente.

La mayoría de los docentes latinoamericanos comparte una visión positiva en relación con las potencialidades del uso de las NTIC en su práctica profesional, pese a que una consistente minoría (alrededor de 20% en el caso de los docentes de Argentina, Brasil y Uruguay) comparte ciertos temores, en especial en canto a que pueden “reemplazar” al docente en el aula, o bien que pueden “alentar el facilismo de los alumnos”.

En síntesis, la proliferación de nuevas herramientas tecnológicas en diversos ámbitos de la producción y la vida social produce una sensación de obsolescencia en muchos docentes, que se ven excluidos de la posibilidad de acceder al uso de herramientas tecnológicas poderosas para solucionar problema específicos en su trabajo cotidiano en las aulas. Este efecto es tanto más pronunciado cuando desde el campo de las políticas educativas se insiste en desarrollar programas relativamente masivos de introducción de NTIC en las aulas consistentes que en no pocas ocasiones consisten en la distribución de equipos más o menos sofisticados en las escuelas (con sus correspondientes paquetes de *software*), sin que se ofrezcan a los docentes oportunidades sistemáticas y

consistentes de desarrollo de las competencias necesarias para hacer un uso racional de las nuevas tecnologías. Este tipo de desfase entre distribución de insumos materiales (tecnologías objetivadas) y competencias (tecnologías incorporadas) se asocia con el sentimiento, por parte de los docentes, “de no estar a la altura de las circunstancias”.

Las nuevas condiciones de trabajo y la cuestión de la profesionalización

Sobre el telón de fondo de los cambios estructurales señalados en el apartado anterior, en la mayoría de las sociedades contemporáneas tienden a desarrollarse políticas orientadas a cambiar radicalmente los contextos organizacionales que definen el trabajo y la profesionalidad docente. Para entender mejor el sentido de estos cambios y de los programas de profesionalización docente que le están asociados es preciso recordar cuáles son las características más salientes del modelo de organización que dominó durante las primeras etapas del desarrollo de los sistemas educativos contemporáneos.

a) *La burocracia educativa y la docencia: una “cuasiprofesión”*

En Francia como en la mayoría de los estados nacionales latinoamericanos, los sistemas educativos se organizaron como una burocracia. En este esquema organizacional los docentes ocuparon un estatus ambiguo. Por una parte, su actividad era definida como una misión cuya dignidad derivaba de la elevada función social que se le asignaba a la escuela (la conformación del ciudadano de la república moderna, el transmisión de valores universales que estaban más allá de toda discusión, la construcción de la idea de Patria etc.). Pero por la otra, el maestro era también un funcionario con un lugar muy preciso en una estructura jerárquica dominada por un conjunto de regulaciones y normas que definían con precisión sus responsabilidades, tareas e incumbencias. En pocas palabras, el docente era un apóstol y al mismo tiempo un funcionario, es decir, alguien a quien se le ha asignado una función claramente establecida en los marcos legales, formativos y regulativos que estructuran su actividad.⁵ A su vez, el trabajo del maestro era supervisado por una serie de “superiores jerárquicos” (el vice director, el director de escuela, el supervisor etc.). Su actividad no sólo

era regulada, sino también supervisada de cerca y en forma continua por una serie de agentes especializados.

Por otra parte, también en este contexto tradicional, los docentes se consideraron una “cuasi-profesión”. En efecto, la docencia, como actividad, comparte ciertas características típicas de las profesiones constituidas, tales como, una preparación académica, la posesión de un título que habilita y garantiza una exclusividad en la ocupación de ciertas funciones, un conjunto de reglas éticas que conforman una deontología etc. Sin embargo, al contrario de lo que sucede con las profesiones liberales clásicas, los docentes “trabajan en grandes organizaciones, están sometidos a un control jerárquico, no eligen a sus ‘clientes’, su carrera o depende inexorablemente de sus performances” (Dubet, 2002, p. 333).

También es importante recordar que el oficio docente siempre tendió a definirse como una mezcla no siempre equilibrada de profesionalismo y de vocación. La idea de “misión” impone un deber de humildad y de dedicación cualidades clásicas del buen maestro de escuela.

El hecho de compartir una misma posición como funcionarios con una ubicación precisa en un esquema organizativo nacional y centralizado facilitó el desarrollo de una identidad común. Sin embargo, la propia expansión del sistema educativo, la configuración de distintos “niveles” (preescolar, primario, secundario, superior etc.) y modalidades del sistema contribuyeron también a mantener cierto grado de heterogeneidad en el cuerpo docente. La cuestión de la unidad en la heterogeneidad (que también es social, de género, por especialidad, territorial etc.) se convirtió en un desafío permanente de las instituciones y liderazgos que ejercen la representación colectiva de esta estratégica y masiva categoría ocupacional.

b) *La emergencia de las organizaciones post-burocráticas*

La crisis del Estado nacional moderno es también la crisis del modelo de organización burocrático. La lucha por la definición del sentido de la profesión docente se inscribe en este contexto de cambio social profundo. En cierta medida, tiene un alcance “universal”. Sin embargo adquiere manifestaciones particulares en cada contexto nacional.

En verdad, la mayoría de las políticas de profesionalización docente, en especial aquellas que se generaron al calor de las “reformas educativas” de la década de los años 90’s, buscaron transferir al sistema educativo los nuevos modelos de organización característicos de las organizaciones más dinámicas del capitalismo moderno. Estas ya no responden a los patrones clásicos de la organización burocrática. El filósofo francés Giles Deleuze (1990), en un pequeño artículo escrito poco antes de su muerte, observa que las sociedades “de control” comienzan a reemplazar a las organizaciones disciplinarias tradicionales. Mientras en éstas, la dominación se concreta en reglas y órdenes o mandatos que los agentes tienen que cumplir, los nuevos mecanismos de control ejercen una especie de efecto estructural sobre los individuos.

Según Luc Boltanski y Eve Chiappello (1999) el capitalismo, en su fase actual de desarrollo, pareciera haber encontrado un nuevo “espíritu”. Este actúa como una especie de elemento motivador que induce a los individuos a implicarse “en cuerpo y alma” en las organizaciones de la producción capitalistas. Cómo se logra esta implicación? En primer lugar, poniéndole un límite al fordismo, entendido como proceso de segmentación del proceso productivo en unidades simples (cada individuo responsable de una operación específica, que sólo tiene sentido si se lo inserta en el proceso total de producción de un producto o servicio). En el modelo de organización emergente los productores se reapropian de una parte del sentido de su trabajo. Ya no son ejecutores de órdenes o agentes que obedecen a un reglamento que prescribe en detalle lo que tienen que hacer. Por el contrario “trabajan en equipo” y tienen la responsabilidad de “trabajar con base en proyectos”. La flexibilidad y la inestabilidad (en el lugar de trabajo y en el mercado de trabajo), la polivalencia el pago por rendimiento se convierten en instituciones que reemplazan las típicas estructuras de puestos o cargos jerárquicamente ordenados y asociados con diplomas o certificaciones. Los agentes se incorporan a los proyectos en función de sus competencias y son remunerados por el valor o “calidad” de sus productos.

En este modelo emergente típico de las organizaciones productivas más dinámicas del capitalismo actual, los agentes deben hacer uso de toda una serie de competencias que van más allá de la simple aplicación de técnicas. Tienen que usar la creatividad, tienen que comprometer su persona en la producción. La personalidad (la ética, la

confianza, el entusiasmo, la creatividad etc.) se convierte en una cualidad productiva. El tiempo de la vida se confunde con el tiempo de la producción. Es difícil, en estas condiciones, separar lo privado de lo público/productivo. Según el discurso (ingenuo o interesado) de los teóricos del “management” moderno, este modelo de organización constituye una oportunidad única para superar la clásica alineación del trabajo en las organizaciones fondistas.

c) *La lucha por la definición del contenido de la profesionalización*

Muchas de las propuestas de profesionalización docente se inscriben en políticas más amplias que buscan introducir cambios sustantivos en la organización del sistema educativo como totalidad (descentralización, autonomía de las instituciones, financiamiento a la demanda etc.) y en la dinámica y estructura de las propias instituciones educativas autónomas (el director como “gerente” o “gestor” del proceso de formación, con capacidad de contratar docentes, “liderar” proyectos institucionales, coordinador del trabajo en equipo etc.). En este sentido, el programa de profesionalización docente no sería más que la transferencia (con las necesarias adaptaciones) de los modelos de organización y gestión del capitalismo postfordista al campo de la educación pública.

El texto de Lang (2006), que sintetiza el estado de la discusión actual acerca de la profesionalización docente en Francia, presenta dos paradojas. La primera es que la actividad docente se vuelve cada vez más compleja, pero la consideración o prestigio social de la misma tiende a disminuir. Por otra parte, el desfase tradicional entre la definición ideal y la realidad del oficio tiende a aumentar. No debe extrañar pues que el malestar y la disconformidad tiendan a formar parte del sentido común de la mayoría de los docentes.

Por otra parte, el trabajo de los docentes se vuelve cada vez más “concreto”, es decir, contextualizado. Cualquier trabajo es más “concreto” (en el sentido marxista clásico del término) cuando el que lo ejecuta usa no solo sus competencias genéricas (determinados procedimientos técnicos) sino sus propias cualidades personales, tales como el interés, la pasión, la paciencia, la voluntad, sus convicciones, la creatividad y otras cualidades de su personalidad que no están codificadas ni estandarizadas ni se pueden aprender mediante “cursos” o entrena-

mientos formales. En las condiciones actuales el oficio tiende a construirse cada vez más a través de la experiencia y no consiste tanto en ejercer un rol o una función preestablecida (incluso reglamentada), sino en construirla usando la imaginación y los recursos disponibles. La personalidad como totalidad se convierte en una competencia para construir su función. En este sentido, puede decirse que el trabajo del docente se convierte en *performance* (Virno, 2004), es decir, un trabajo sin producto, una representación (como la del artista). El éxito o fracaso de su “función” tiende a verse como producto de una personalidad. No es que hayan desaparecido las normas que enmarcan su trabajo en el contexto de una organización todavía burocrática (o de burocracia degradada), sino que las nuevas condiciones les obligan a definir su oficio como una realización habilidosa, como una experiencia, como una construcción individual realizada a partir de elementos sueltos y hasta contradictorios: cumplimiento del programa, respeto a un marco formativo, preocupación por la persona del aprendiz, respeto por su identidad, particularidad y autonomía, búsqueda de rendimientos, realización de la justicia etc. Es obvio que existe una tensión no resuelta o mas o menos bien resuelta por cada agente entre las exigencias del funcionario (que cumple una función, respeta un reglamento, se hace responsable del logro de objetivos sistémicos o de política educativa general etc.) y las del sujeto actor (autónomo, creativo, responsable etc.).

En términos esquemáticos se podría decir, con Lang (2006), que en el debate sobre la profesionalización docente se enfrentan dos tipos puros de racionalización laboral: el modelo “tecnológico” y por el otro un modelo “orgánico”. Mientras que el primero, en línea con los principios tradicionales de la burocracia privilegia la racionalidad instrumental (medio/fin), la optimización de los recursos, la eficiencia en el uso de los mismos y la estandarización de objetivos y de procedimientos, medición de resultados etc., el segundo apunta a la puesta en práctica de lógicas “indefinidas e interactivas”, confiando en una especie de “improvisación normalizada”. Desde este segundo paradigma no se trata solo de imponer una racionalidad de tipo instrumental (definición de objetivos mensurables, uso eficiente de recursos, logro de objetivos, evaluación etc.) sino de realizar una actividad que se fundamenta en consideraciones culturales, ético/morales y políticas. Mientras que en el primer modelo reina el profesional como tecnócrata, en el segundo predomina la

idea de un profesional “clínico”, es decir, capaz de diagnosticar, de definir estrategias en función de diversos esquemas y lógicas (no sólo instrumentales) y de producir resultados mensurables y no mensurables, inmediatos y mediatos etc. El primer modelo privilegia un control técnico de la actividad (mediante la estandarización de procedimientos y objetivos, evaluación en función de resultados inmediatos, mensurables y preestablecidos etc.). El segundo confía en un auto control basado en la autonomía y la responsabilidad del colectivo docente.

Todo parece indicar que la mayoría de las políticas de profesionalización docente, que se ensayaron con mayor o menor éxito durante el tiempo de las denominadas “reformas educativas de los años 90’s”, se inspiraron más en la racionalidad técnico instrumental que en la racionalidad orgánica. La mayoría de ellos tendieron a proponer mayores dosis de “autonomía” y la “accountability” de los docentes (al mismo tiempo que apelaban a su creatividad, su compromiso, liderazgo, trabajo en equipo, por proyecto etc.), al mismo tiempo que desplegaban un conjunto de dispositivos de medición de calidad de los resultados del aprendizaje (evaluación de rendimiento mediante pruebas estandarizadas), definición de mínimos curriculares y estándares de aprendizaje, evaluaciones de la calidad profesional de los docentes (mediante la identificación de “competencias” pedagógicas), pago por rendimiento etc., que constituían dispositivos que, en los hechos, significaban un reforzamiento de los controles externos sobre el trabajo de los docentes. Esta contradicción explica la oposición generalizada de los sindicatos docentes a estas iniciativas de profesionalización generadas por expertos y técnicos que jugaron un rol relevante en los programas de reforma educativa. Este paradigma, también en Francia y Europa en general, suscita “resistencias y reticencias”, en especial cuando domina “un enfoque tecnicista de la gestión que reduce el análisis de las acciones educativas exclusivamente a los resultados de las evaluaciones de las performances del establecimiento en el mercado escolar” (Lang, 2006, p. 109).

Perspectivas

En materia de profesionalización es evidente que existe una tensión entre dos principios estructurantes de política. Por un lado, el de la racionalidad instrumental o técnica (la eficiencia), por el otro el del sentido. El modelo orgánico enfatiza esta dimensión que remite a

consideraciones de orden cultural, político y humano. Sin embargo es obvio que no se puede prescindir de la ineludible dimensión instrumental que tiene cualquier acción colectiva. Toda práctica tiene una racionalidad medio/fin que es preciso atender. El conocimiento racional técnico permite obtener eficiencia y eficacia, objetivos legítimos en un contexto de escasez estructural de recursos. De alguna manera es necesario encontrar estrategias de compromiso que incorporen elementos de ambas racionalidades.

El informe producido por el prof. François Dubet y otros especialistas en Francia (Dubet et al., 1999) propone un compromiso entre lo que él denomina “el modelo del management” (alumno cliente, diversificación, política de la demanda, evaluación, autonomía, eficiencia etc.) y el modelo republicano (educación para todos, conocimiento como derecho, papel integrador de la escuela, formación de la ciudadanía, la cultura común etc.). En ambos casos, el rol de docente es distinto. En el primero el docente es definido como un experto (pedagogo, didacta en sentido estricto), en el segundo, un movilizador o promotor social (compromiso político etc.). Los partidarios del primer modelo insisten en fortalecer el componente científico técnico del oficio. Los del segundo insisten en su compromiso social y político con las causas de los derechos humanos universales (la justicia, la libertad, la integración social, una sociedad de iguales etc.). Unos insisten en la función pedagógica, los otros en la función social. Los oficios públicos propios del Estado Benefactor se desarrollan en medio de esta tensión entre “*el habitus de transmisión* que funda una identidad profesional basada en la formación, el ideal y las doctrinas del oficio, y un *Ethos social* (...) mucho más abierto que su definición institucional, pero también mucho más diversificado socialmente en términos de opiniones sociales” (Verpraet, 2001, p. 191). “Los docentes viven una *tensión de identidad* (...) entre las dos polaridades de la expertise y la de la mediación”. La identidad técnica se argumenta y se concreta en términos de saber, de la formación, de la expertise. Esta identidad de la productividad también designa la identidad del aprendizaje, del hombre cognitivo. La identidad social en cambio se ubica en la relación, el servicio, la mediación pero también el *ethos* social. La tensión se traduce entre un *habitus* fuertemente sistematizado (formación, concursos, disciplinas, saberes) resultado de una trayectoria biográfica burocrática (disciplina, estatuto, carrera, selección de alumnos etc.) y un *ethos* social

más abierto hacia diversos horizontes sociales (el militanismo, corporativismo social etc.). Por lo tanto los docentes deben desarrollar capacidades de acción que se sitúan en diversos registros, tanto para responder a los controles y determinaciones estructurales que provienen de la administración, como de las situaciones concretas que deben resolver en la vida cotidiana y que no están previstos en los reglamentos, leyes y ordenamientos jurídicos que estructuran su práctica.

A modo de síntesis final puede decirse que los cambios acontecidos en la sociedad y en las condiciones organizacionales del trabajo docente han terminado por poner en crisis las viejas identidades de esta ocupación. Mientras que el componente vocacional de este oficio se niega a desaparecer, puede decirse que se redefine en función de las realidades contemporáneas. Dos dimensiones clásicas de la ideología de la vocación están definitivamente en crisis. Estas son la vocación como actividad no elegida o como mandato innato que el agente está obligado a asumir como una misión y el componente de gratuidad, desinterés, sacrificio etc. Sin embargo, en todos los trabajos que se realizan de persona a persona (servicios personales) se exige el dominio de ciertas competencias técnicas instrumentales más un plus ético de “compromiso”, “respeto” y “cuidado” por el otro, en este caso el niño, adolescente o alumno con quien trabaja el docente. Este elemento que bien puede denominarse “vocacional” se considera que es un componente necesario en la definición de la excelencia en la realización del trabajo docente y por lo tanto debe ser desarrollado y fortalecido mediante políticas específicas de formación y mediante dispositivos colectivos gestionados por el propio cuerpo docente (tribunales de ética profesional etc.). Este elemento “no racional” del oficio debe ser incorporado en la definición de una nueva profesionalidad de la docencia.

A su vez, la profesión, que en ciertas ocasiones tiende a reducirse a la cuestión de formación y de incorporación de dosis crecientes de conocimiento científico técnico en el trabajo del docente, no se reduce a esta cuestión. Hoy el aspecto determinante de la lucha por la profesionalización no pasa por la cuestión de una más prolongada y mejor formación de los docentes sino por la cuestión del control sobre el desarrollo del oficio. Este es el lado más conflictivo de la cuestión de la profesionalización y es aquí donde se enfrentan distintas posiciones, intereses y actores colectivos. En la mayoría de los países de América Latina, en la lucha por el contenido de la profesionalización participan

tanto los responsables de la gestión de los sistemas educativos (los políticos y los altos funcionarios, asesores y expertos), el personal jerárquico y territorial (los supervisores y directores de establecimientos), el cuerpo de los especialistas, investigadores y formadores de docentes, y los propios sindicatos que expresan al colectivo de los “trabajadores de la educación”. En todos los casos, la disputa es por el control de la formación y la definición de los requisitos de acceso y carrera docente, las condiciones de trabajo y las recompensas materiales y simbólicas asociadas. La diferencia de posiciones (político, funcionario, experto, dirigente gremial etc.) determina diferentes intereses, visiones y estrategias de profesionalización. En muchas reformas educativas de los años 90’s, la iniciativa en materia de profesionalización docente corrió por cuenta de los responsables políticos y administrativos de los ministerios de Educación. En el caso de México y de Chile, las políticas e innovaciones de profesionalización efectivamente desarrolladas se realizaron mediante la negociación y los acuerdos con las organizaciones sindicales docentes. En el caso de la Argentina, las propuestas de profesionalización corrieron por cuenta de la conducción político/técnica del ministerio de educación. Estas suscitaron la fuerte oposición de los sindicatos docentes, quienes llegaron incluso a rechazar la idea misma de profesionalización, en la medida la identificaban con la propuesta oficialista que ellos interpretaban como un intento de limitar el poder de la corporación sobre la definición de las condiciones de trabajo del docente. Estas diferencias nacionales en la estructura del campo de la política educativa explican porqué el sindicalismo docente mexicano terminó haciendo suyas las consignas de la profesionalización docente, mientras que los sindicatos argentinos ante la oferta de profesionalización que venía del Estado prefirieron insistir en su identidad de “trabajadores de la educación” que habían construido en la década de los años 70’s.

Es probable que una nueva identidad del trabajo docente pase por una combinación renovadora de componentes de la profesión, la vocación y la politización. Las tres dimensiones de este oficio deben encontrar una nueva articulación a la altura de las posibilidades y desafíos del momento actual. La racionalidad técnico instrumental del oficio debe ser fortalecida para potenciar las capacidades del docente en la solución de los problemas complejos e inéditos de la enseñanza y el aprendizaje. Pero es preciso acompañar esta dimensión racional

técnica del oficio con elementos de tipo afectivo, asociados a la vieja idea de la vocación. Como se dijo arriba, la docencia requiere un plus de compromiso ético/moral, de respeto, de cuidado y de interés por el otro, es decir, por el aprendiz concebido como sujeto de derechos. Por último, la docencia no es una actividad neutra, no es un trabajo individual sino doblemente colectivo. Es colectivo en la medida en que el maestro no trabaja solo, sino que la enseñanza aprendizaje es el resultado de un trabajo en equipo (el docente como intelectual colectivo). Y es colectivo en cuanto trasciende la mera “formación de recursos humanos”. En este sentido es una actividad profundamente política, es decir, comprometida con la formación de la ciudadanía activa y la construcción de una sociedad más justa, más libre y por lo tanto más “humana”. Las evidencias indican que estos tres componentes están presentes, en mayor o menor medida, en la conciencia colectiva de la mayoría de los docentes latinoamericanos (Tenti Fanfani, 2005). Para institucionalizar una nueva síntesis se requieren políticas de negociación y acuerdo entre los actores colectivos interesados (gobierno, expertos, corporaciones docentes etc.) que permitan conciliar los legítimos intereses corporativos del colectivo docente con los intereses generales de la sociedad.

Por último, la profesionalización también tiene una dimensión pública que no puede ser dejada de lado.

Recebido em maio de 2007 e aprovado em junho de 2007.

Notas

1. En este artículo usaremos una definición amplia de educación básica que incluye a los tradicionales niveles primario y secundario (básico y superior).
2. En Francia, la mayoría de docentes insiste en reafirmar su rol en relación con el conocimiento y el 70% de los profesores de las ZEP (el programa que atiende Zonas de Enseñanza Prioritaria) y 63% de sus colegas rechazan la idea de que “ser un trabajador social forma parte de su oficio” (Dubet y Duru-Bellat, 2000, p. 153). En otros países este tipo de prejuicio no existe. Es probable que en América Latina, y en especial en la Argentina tampoco. Las circunstancias y su propio ethos profesional los induce a no rechazar la función asistencial. Pero la misma les hace vivir esta circunstancia en forma muy contradictoria ya que es la fuente de muchas quejas y malestares.
3. En Francia solo 44% de los docentes de zonas ZEP dicen que “es totalmente cierto que en la realidad actual del oficio, ellos transmiten saberes y conocimientos” (Dubet y Duru-Bellat, 2000, p. 155), mientras que la proporción que afirma lo mismo en general es de

62%. En Argentina, Brasil, Perú y Uruguay, por una serie de razones que no es el caso discutir aquí, la mayoría de los docentes tiende a distanciarse de la idea de la transmisión de conocimientos como constitutiva de su actividad en el aula. Más que transmisores se tienden a verse como “facilitadores” del aprendizaje de los alumnos. A su vez, para la absoluta mayoría de los docentes de esos países, la educación tiene como función “desarrollar la creatividad y el espíritu crítico” y no “transmitir conocimientos actualizados y relevantes” (Tenti Fanfani, 2005).

4. No debe extrañar pues que una mayoría de docentes (cerca al 80%) de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay señale que “el acompañamiento y apoyo de las familias” es un factor determinante del éxito escolar de los alumnos (idem, ibid.).
5. Este carácter ambiguo de una actividad regulada por dos principios aparentemente contradictorios (la idea de misión y la del acatamiento a reglas) explica porqué Carlos Marx alguna vez se refirió a los profesores como “esos pequeños profetas pagados por el Estado”.

Referencias bibliográficas

BOLTANSKI, L.; CIAPPELLO, E. *Le nouvel esprit du capitalisme*. Paris: Gallimard, 1999. (Hay traducción al español en la editorial Akal de Madrid).

DELEUZE, G. *Post-scriptum: sur les sociétés de contrôle* (en Pourparlers 1972-1990). Paris: Minuit, 1990.

DUBET, F. et al. *Le collège de l'an 2000*. Paris: Documentation Française, 1999.

DUBET, F. *L'école des chances: qu'est-ce qu'une école juste?* Paris: Seuil, 2004.

DUBET, F.; DURU-BELLAT, M. *L'hypocrisie scolaire: pour un collège enfin démocratique*. Paris: Seuil, 2000.

LANG, V. *La professionnalisation des enseignants*. Paris: PUF, 1999.

LANG, V. La construcción social de las identidades profesionales de los docentes en Francia: enfoques históricos y sociológicos. In: TENTI FANFANI, E. (Comp.). *El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno, 2006.

TENTI FANFANI, E. *El arte del buen maestro: el oficio del maestro y el Estado educador; ensayos sobre su génesis y desarrollo en México*. México, DF: Pax México-Césarman, 1988. (2. ed., 1999).

TENTI FANFANI, E. Una carrera con obstáculos: la profesionalización docente. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, Buenos Aires, v. 4, n. 7, p.17-25, dic. 1995.

TENTI FANFANI, E. El maestro en la jaula de hierro. In: ISUANI, A.; FILMUS, D. (Comp.). *La Argentina que viene: análisis y propuestas para una sociedad en transición*. Buenos Aires: Norma, 1998.

TENTI FANFANI, E. *La condición docente: datos para el análisis comparado Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno, 2005.

VERPRAET, G. *Les enseignants et la précarité social: le regard de la Seine-Saint-Denis*. Paris: PUF, 2001.

VIRNO, P. *Gramática de la multitud: para un análisis de las formas de vida contemporáneas*. Buenos Aires: Colihue, 2003.