

UNA CARRERA CON OBSTACULOS: LA PROFESIONALIZACION DOCENTE*

EMILIO TENTI
FANFANI**



** Consultor de Unicef-Argentina. Profesor Titular Regular en la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA. Investigador del CONICET.

El puesto y el individuo

1. Toda profesión es un lugar de encuentro entre un determinado conjunto de agentes y un sistema de puestos. Hoy el puesto de maestro es uno de los espacios sociales más estructurados e institucionalizados. Cuando los puestos alcanzan este grado de desarrollo tienden a imponerse a los agentes, es decir, a moldearlos según las exigencias inscriptas en su propia estructura. El puesto del maestro está tan cristalizado que hasta tiende a adquirir cierta "naturalidad". Lo que es el producto de una historia de luchas, compromisos, relaciones de fuerza, intereses, etc. se presenta como algo dado, como una realidad social "dura", "hecha cosa" que se impone a sus ocupantes y hasta llega a apoderarse de ellos. Como decía Marx, el heredero es apropiado por la herencia.

Por el contrario, "los puestos nuevos", por lo general están débilmente estructurados y son susceptibles de recibir diversas interpretaciones por parte de sus ocupantes. En gran parte, son ellos quienes le dan contenido y forma a las nuevas posiciones sociales.

2. En términos idealtípicos, el puesto de maestro puede modificarse de dos maneras. Puede hacerse mediante una transformación de los principios estructuradores del mismo, es decir, a través de una intervención orientada a modificar el sistema de reglas y recursos que lo definen como un "lugar" en un sistema institucional. Todos los esfuerzos orientados a modificar el "estatuto y la carrera de los docentes",

* Texto de la conferencia magistral pronunciada en el Simposio Internacional: Formación docente, Modernización Educativa y Globalización realizado del 11 al 14 de setiembre de 1995 en México D.F., organizado por la Universidad Pedagógica Nacional.

es decir, las normas que definen derechos y obligaciones, recompensas, y sanciones, etc. se orientan a modificar la profesión en su dimensión objetiva, es decir, transindividual.

Una nueva definición del puesto de docente necesariamente apela a una modificación en el sistema de cualidades individuales requeridas para ocuparlo. Nuevos puestos apelan a nuevos ocupantes. Para que la transformación en la definición objetiva del "cargo" se exprese efectivamente en una modificación efectiva de las prácticas, es decir, en los modos de hacer las cosas, es preciso encontrar sujetos dispuestos y pre-dispuestos a ocupar esos cargos. Caso contrario, las nuevas definiciones objetivas se convierten en letra muerta, en la medida en que no encuentran individuos dotados de las características subjetivas aptas para transformarlos en puestos actuantes.

También existe una forma indirecta de transformar los puestos o posiciones sociales: esta consiste en cambiar la subjetividad de quienes los ocupan y le dan vida. Estos "agentes transformados" terminan por cambiar las prescripciones que definen el puesto o bien convierten a los viejos principios en "letra muerta", es decir, en pura forma incapaz de orientar y dar sentido a las prácticas.

Todos los programas de formación de maestros (inicial o permanente) de alguna manera buscan introducir cambios en sus mentalidades, actitudes, valores, predisposiciones, expectativas, etc. con el fin de cambiar sus "modos de hacer las cosas" en el aula y, de esta manera, cambiar los principios estructuradores del oficio.

La historia social de los orígenes

3. Toda profesión tiene una historia, una génesis. La reconstrucción de la lógica de la génesis permite debilitar la pretensión de eternidad con que se nos presentan ciertas cosas sociales cuando tienen una historia olvidada. La génesis del oficio de enseñar nos devuelve una imagen del mismo como un puesto que se está haciendo, con muchas dificultades, oposiciones, controversias, etc. Sólo una visión de largo plazo nos permite encontrar el sentido de las diversas imágenes con que se piensa el magisterio, desde el maestro-sacerdote-apóstol, al trabajador-militante, hasta el maestro-profesional. La historia y las periodizaciones que ella produce permite ver contemporáneamente objetos sociales que fueron apareciendo en forma sucesiva y conforme a un orden determinado.

Por otro lado, el momento fundacional del oficio de maestro permite analizar la lógica de los ajustes y determinaciones recíprocas entre los hombres y los puestos definidos institucionalmente. Uno hace al otro. El maestro se hace tal al ocupar un cargo en la escuela y al mismo tiempo "hace al cargo". Luego esta "distinción" tiende a desaparecer o a volverse más confusa y oscura (MUEL DREYFUS, F. 1983).

Tres principios estructuradores del oficio del maestro

4. El momento del origen es fundamental porque

constituye la base sobre la que se asientan las construcciones siguientes. El momento fundacional se caracteriza por una tensión muy particular entre dos paradigmas: el de la vocación y el apostolado vs. el del oficio aprendido. Lo que distingue al momento del origen es precisamente la lucha entre estos dos polos que remiten a intereses prácticos y a lógicas discursivas específicas.

En el período que va de mediados del siglo pasado hasta las dos primeras décadas del presente se configura una definición dominante del magisterio que combina en forma desigual dos componentes: Uno es de carácter racional y define a la actividad docente como un "arte científico", es decir, como una práctica que está orientada por ciertos principios y conocimientos científicos, es decir, formales que tienen que ser aprendidos en instancias específicas (las escuelas normales). El otro componente es "no racional", no electivo. Esta es la dimensión "vocacional", afectiva y casi sagrada del magisterio como un apostolado, es decir, como una práctica a la que alguien "se consagra" en virtud de un mandato y sin que medie un interés instrumental (sueldo, ventajas materiales, simbólicas, etc.). Como escribimos en otra parte, en el momento inaugural se configura una imagen ideal del maestro que coloca a "la vocación y las cualidades morales en el primer lugar, luego el dominio del método y por último la "sabiduría", entendida como conocimiento de los contenidos de las "ciencias particulares" que el maestro tiene que inculcar en los aprendices. Esta dosificación contradictoria pero efectiva hace del maestro una categoría social con perfil propio y diferenciado del resto de los profesionales e intelectuales clásicos. La convivencia contradictoria de elementos distintivos constituye la particularidad del oficio de enseñar.

En el plano del discurso se enfatizará uno u otro conjunto de componentes, según el interlocutor. Si se trata de ganar terreno contra la tradición (como en el caso de las luchas por la imposición del título para el ejercicio de la docencia) se insistirá en las competencias técnico-pedagógicas modernas; pero cuando se pretende limitar el cientificismo y el afán reglamentarista y tecnicista de los nuevos especialistas en pedagogía, se levantarán las banderas del particularismo, la vocación, la intuición y la creatividad inherentes del oficio de enseñar (TENTI E., 1988 y 1992).

Pese a su antigüedad, esta representación "vocacional" todavía hoy está presente en las propias autoimágenes que se hacen los maestros y los alumnos de los institutos del profesorado. También está presente en las expectativas de vastos sectores de la sociedad que distingue al maestro del resto de las profesiones y oficios, precisamente por el peso específico que se le adjudica a este elemento tan tradicional, pero poderoso de la vocación, relacionada con el apostolado, el sacerdocio, etc. Asociado con esto también se registra una fuerte vigencia de una representación del oficio que enfatiza el papel del maestro como "moralizador" en desmedro de su función técnica de desarrollar aprendizajes³.

5. La maduración del sistema de educación básica que

acompaña el proceso de modernización de las sociedades occidentales tiende a una progresiva secularización del oficio del maestro. Ya en la década de los años 60 y 70 las representaciones del maestro como sacerdote ya no ocupan un lugar dominante en la sociedad. La masificación de los puestos de maestro, la elevación de los niveles de escolaridad media de la población, el deterioro del salario y las condiciones de trabajo y otros fenómenos conexos (pérdida de prestigio relativo del oficio, cambios en el origen social relativo de los maestros, etc.) constituyen las bases materiales sobre la que se va estructurando una representación de la docencia como un trabajo. La sindicalización del magisterio contribuirá a imponer una imagen social del maestro como trabajador que es asumida por porciones significativas de docentes.

Al menos en la Argentina, el modelo del maestro-trabajador es una construcción generada y difundida en el seno mismo del cuerpo magisterial. Se trata de una denominación generada al calor de la lucha contra ciertas representaciones originadas en el seno del Estado que podrían calificarse como de "tecnocráticas". Durante la década de los años 70's las luchas por las condiciones de trabajo y salario docente se desenvuelven en un contexto de reforma y modernización del sistema desde el Estado. En el polo del poder se tiende a desarrollar una definición del oficio que en gran medida es un "aggiornamento" del clásico "mix" de profesionalización con vocación. Para contrarrestar esta tipificación, los docentes agremiados reivindican el nombre de "trabajadores", homologándose de esta a manera al resto de los asalariados en su reivindicación de la convención colectiva para fijar salario y condiciones de trabajo y legitiman el recurso a la huelga, las movilizaciones, etc. como instrumentos de lucha. El énfasis puesto en la condición de trabajador asalariado constituye un freno a toda pretensión de exigir al docente prestaciones que vayan más allá de lo explícitamente establecido en el estatuto del docente y la convención colectiva de trabajo.

La homología tendencial en las condiciones objetivas de trabajo y de vida entre maestros y trabajadores asalariados se expresa en el plano de la subjetividad colectiva como discurso de identificación y como toma de posición explícita en favor de los intereses del conjunto de la clase de los trabajadores. A fines de la década pasada, Marcos Garcetti, máximo dirigente nacional del gremio docente se pronunciaba claramente en esta dirección cuando expresaba:

"Nuestro lugar por historia es junto al pueblo y en lo orgánico gremial junto a los demás trabajadores expresados por la CGT". Para que no queden dudas del sentido de esta definición, alertaba contra "nuestras veleidades como profesionalistas (sic), a las que entre otros males les debemos la postergación sectorial y la tardía llegada al conjunto de los demás trabajadores" (Citado en BATALLAN G. y GARCÍA F.J., 1992, pag. 230).

Desde entonces, el antiprofesionalismo es una posi-

ción de lucha ya instalada en el campo del gremialismo docente argentino, posición que se renueva toda vez que desde el campo del Estado se reiteran proyectos de profesionalización del magisterio de educación general básica.

6. Hoy el campo de la construcción social del magisterio se organiza en un espacio social estructurado por dos polos típicos: el del maestro trabajador y el del maestro profesional. Además de una reconstrucción de los postulados básicos del discurso profesionalista, la mirada analítica debería orientarse hacia el estudio de las condiciones sociales en que se desarrolla la polémica y la propuesta de la profesionalización. Si uno quiere comprender la lógica de la lucha es preciso ir más allá del análisis de los discursos profesionalistas para preguntarse acerca de los grupos y actores colectivos que defienden esta propuesta. De un modo muy esquemático, la reivindicación del maestro trabajador está instalada en ciertos espacios del campo gremial docente. El profesionalismo, a su vez, es un proyecto que crece y se difunde desde el espacio estatal donde se gestan e implementan las reformas educativas contemporáneas. Gran parte de su fuerza se origina fuera del país en la medida en que es un elemento básico del programa de modernización educativa impulsado por organismos internacionales tales como la UNESCO, el Banco Mundial y el BID.

Crisis y lucha por la redefinición del puesto de maestro

7. Las tipologías son (o deben ser) claras por definición. La realidad no tiene esta "obligación". Las representaciones reales del oficio de maestro que compiten por la hegemonía, siempre constituyen una articulación de estos tres elementos estructurales: el apostolado, el trabajo y la profesión. La lucha está dada por la imposición del principio estructurador dominante de la definición. Las polémicas actuales por la redefinición del oficio del maestro no transcurren en el vacío y no se resuelven únicamente en el plano de lo simbólico-discursivo. La crisis en las representaciones siempre tienen algún fundamento en el plano de las "realidades objetivas" que en cierta medida trascienden la conciencia, la voluntad y la intencionalidad humanas. Pero la objetividad es siempre "polisémica", es decir, puede ser objeto de diferentes interpretaciones. Por lo tanto las luchas no son ni puramente simbólicas ni puramente materiales.

8. Una comprensión integral de lo que está en juego en el momento actual debe incorporar dos dimensiones:

a) las transformaciones objetivas en la sociedad y en el sistema educativo. En esta dimensión hay que tomar en cuenta:

- el impacto de la masificación de la escolaridad, y la "vulgarización" y "banalización" consecuente del oficio de maestro;

- la elevación de la escolaridad promedio de la población y pérdida de valor relativo del capital escolar detentado por los maestros (en especial respecto de la creciente capa

de profesionales universitarios);

- la introducción desigual de innovaciones tecnológicas (telemática, por ejemplo) y sus efectos sobre la división del trabajo pedagógico y la aparición de nuevos saberes y especialistas.

b) La aparición de actores colectivos, intereses y estrategias explícitas orientadas a la crítica de la configuración tradicional del puesto docente y su sustitución por la del docente-profesionalizado. Las características principales de esta argumentación serán analizadas más adelante.

Conceptos mínimos

9. Para comprender tanto el sentido como las dificultades estructurales de la propuesta de la profesionalización de los docentes es útil revisar el paradigma sociológico de la profesiones. Max Weber había señalado la tremenda importancia de "los profesionales" en el nacimiento y desarrollo de la sociedad capitalista moderna. En las "burocracias" ocupan una posición central y pueden ser definidos como aquel "conjunto de trabajadores intelectuales excelentemente especializados gracias a una intensa preparación" (WEBER, M., 1980, pag. 17-18). Weber pone el énfasis en el conocimiento especializado, formalmente aprendido y acreditado con un título, diploma o examen. Por lo general, la proliferación de las profesiones se asocia con el desarrollo de las Universidades.

El segundo elemento constitutivo de la definición tiene que ver con el estilo y contexto de desempeño del trabajo profesional. Los profesionales trabajan con un "alto grado de autonomía" y asumen una "responsabilidad" específica respecto de "los juicios hechos y de los actos cumplidos dentro del ámbito de esa autonomía profesional" (LIEBERMAN M., 1956, pag. 2-6). El conocimiento institucionalmente acreditado (título) y la autonomía y responsabilidad en forma conjunta, explican el tercer rasgo típico de los cuerpos profesionales: "un honor estamental muy perfeccionado" (como decía Weber) o bien, en términos contemporáneos una pretensión exitosa al máximo prestigio y reconocimiento social, con todas las ventajas materiales y simbólicas que se asocian con este capital simbólico. Una profesión es una combinación estructural de estas tres características típicas: conocimiento acreditado mediante títulos, autonomía en el desempeño y prestigio y reconocimiento social.

Por lo anterior, no debe llamar la atención el hecho de que las profesiones constituidas constituyen espacios sociales bien estructurados, con requisitos de entrada claros y formalmente establecidos, posiciones jerarquizadas ocupadas por agentes dotados de "mentalidades" o predisposiciones específicas y distintivas, etc.

Desde esta perspectiva, la profesionalización debe ser considerada como un proceso que implica estrategias, intereses y luchas concretas. Los grupos humanos que poseen determinado capital de conocimientos y habilidades, tienden a sacar el máximo rendimiento social del mismo reivindicando de esta manera el máximo de re-

compensas y ventajas.

Cualquier estrategia exitosa de profesionalización de los maestros de educación básica, por ejemplo, debe orientarse a resolver, en forma contemporánea, los tres desafíos implicados en la definición arriba delineada. Lo cual, a primera vista, no se presenta como una empresa fácil⁴.

El debate en el primer mundo

10. Toda estrategia requiere portadores interesados. No siempre son los maestros quienes se interesan por profesionalizar su oficio. Al menos esto es lo que sugiere el análisis de algunos debates recientes en los Estados Unidos de Norteamérica.

La propuesta de profesionalizar a los maestros es contemporánea de la producción y difusión de varios informes muy críticos acerca de los procesos y productos del sistema de educación norteamericano. La profesionalización se convierte en la llave maestra del mejoramiento de la calidad de la educación.

En ese contexto se inscriben dos iniciativas político-intelectuales: una es la publicación de *A Nation Prepared: Teachers for the 21st Century* (1986), elaborado por un grupo de funcionarios públicos, empresarios, educadores reconocidos y representantes de sindicatos docentes con el auspicio de la Carnegie Corporation de Nueva York; la otra es el documento *Tomorrow's Teachers* (1990), producido por un grupo de decanos de Facultades de Educación de universidades líderes en el campo de la investigación conocido como The Holmes Group.

El informe de la Carnegie Corporation es explícito respecto de las inadecuaciones de un sistema de educación básica, incapaz, en su conformación actual, de satisfacer las expectativas de los individuos y de la sociedad.

"Our argument, then, is simple. If our standard of living is to be maintained, if the growth of a permanent underclass is to be averted, if democracy is to function effectively into the next century our schools must graduate the vast majority of their students with achievement levels long thought possible for only the privileged few. The American mass education system, designed in the early part of the century for a mass-production economy, will not succeed unless it not only raises but redefines the essential standards of excellence and strives to make quality and equality of opportunity compatible with each other" (*A Nation Prepared: Teachers for the 21st Century*, 1986, citado por LABAREE D. F., 1992, pag. 127).

11. Sobre esta dramatización acerca de las insuficiencias y límites de la educación básica norteamericana, las propuestas apuntan a intervenir sobre las dos dimensiones básicas del oficio docente: la formación y las condiciones de trabajo. Por un lado se persigue "elevar" la formación al nivel de post-graduación ("graduate level"), por la otra se propone una modificación en la división del trabajo pedagógico que reemplace la estructura relativamente indiferenciada por una más compleja que distinga una

mayor cantidad de niveles, responsabilidades, tareas, remuneraciones, etc. En el más alto nivel se propone la conformación de un Comité Nacional de Acreditación que fije los estándares de la profesión docente y discierna las certificaciones correspondientes, previo examen de los interesados.

Los partidarios de la propuesta consideran que la misma beneficia tanto a los maestros como a la sociedad en general. Se supone que los primeros ganarán prestigio, mayores oportunidades de avanzar en su carrera, condiciones de trabajo más variadas y estimulantes y, presumiblemente, mejores salarios. A su vez, un cuerpo docente más calificado y "profesionalizado" garantizará un incremento en los rendimientos de los alumnos y por último constituirá una garantía para la formación de una fuerza de trabajo más competente y calificada que beneficiará al conjunto de la producción social de bienes y servicios.

12. Estas iniciativas no son ajenas al contexto histórico-social en que se formulan. Varios factores están relacionados con su aparición en el campo de la política educativa norteamericana. Unos son de orden macropolítico. Durante el predominio de las políticas públicas de la Nueva Derecha se enfatizaron los objetivos de la excelencia y se dejaron en segundo lugar los que apuntan a la igualdad y la formación de la ciudadanía. La lucha contra las burocracias centrales alentó el fortalecimiento de las instancias locales e institucionales del sistema educativo. La pregonada autonomía del docente en la realización de su tarea en el aula se inscribe en esta perspectiva "antiburocrática". El predominio de la lógica del mercado se expresó en la búsqueda de mecanismos que introduzcan ciertas dosis de competitividad entre los establecimientos escolares y entre los maestros. El comité de acreditación que se propone constituye un incentivo para los maestros que tienen interés por lograr la excelencia profesional y es un mecanismo que garantiza mayor calidad que el clásico dispositivo legal de los requisitos mínimos para el ejercicio del oficio docente.

Pero, las razones más inmediatas que están detrás del paradigma de la profesionalización hay que buscarlas en el propio campo docente. En especial son los formadores de maestros (en los Colleges y en las Universidades más prestigiosas) quienes tienen interés objetivo en la incorporación de dosis crecientes de conocimiento formal en el oficio de enseñar. Los intereses de este grupo coinciden con una caída objetiva de la posición relativa de los maestros en el conjunto de la estructura ocupacional norteamericana. Como consecuencia del aumento de la escolaridad promedio de la población "los maestros ya no se incluyen en los segmentos más y mejor educados de muchas comunidades". Esto termina por afectar su estatus y "honor estamental". Los maestros serían víctimas de la expansión sostenida de las credenciales educativas. En consecuencia, la solución aparece obvia: es preciso jerarquizar la formación de los maestros hasta llevarla al nivel que es el propio de las profesiones más establecidas. Este es el corazón de la estrategia de profesionalización y

es aquí donde intervienen los intereses de la élite de especialistas en "ciencias de la educación", encargados de liderar los procesos de formación docente en su nivel más elevado de competencia.

En síntesis, la crítica argumenta que "el movimiento de profesionalización de los maestros, en parte, puede ser relacionado con la profesionalización de los formadores de maestros y el surgimiento de una ciencia de la enseñanza, y que los últimos desarrollos de esta iniciativa tienen sus raíces en su bajo estatus y débil influencia en las universidades y colleges de educación y en las escuelas" (LABAREE, D.F., 1992, pag. 140). En otras palabras, en los Estados Unidos, el impulso a las estrategias de profesionalización docente proviene de una corporación (los especialistas universitarios en educación) que tiene interés objetivo en mejorar su estatus y reconocimiento tanto en el campo universitario como social en general. Como tal, la lógica de este proceso no difiere de la que se verifica en otros campos profesionales clásicos (TENTI FANFANI E., 1989).

Según los críticos, este movimiento provocará una "racionalización" de los procesos de aprendizaje en el aula que tendrá consecuencias no deseables en el desarrollo del conjunto del sistema educativo. Por una parte fortalecerá la posición profesional de los formadores de docentes y aumentará la influencia que estos ejercerán sobre los maestros en las escuelas. Por la otra, impondrá progresivamente una visión de la pedagogía como una actividad de significado y contenido puramente técnico, hecho que obstaculizará aun más el conocimiento y control de las dimensiones culturales y políticas propias de toda práctica e institución educativa en cualquier sociedad contemporánea.

En suma, los críticos consideran que si prosperan, estas iniciativas aumentarán aun más la distancia social que existe entre los "expertos" y los padres de familia y el público en general que dificultarán una necesaria y adecuada participación de los mismos en la vida de la escuela y en la definición de la política educativa nacional.

Una propuesta latinoamericana

13. La profesionalización del maestro constituye una consigna cada vez más reiterada en diversos ámbitos internacionales. En cierto sentido se trata de una corriente realmente transnacional que tiene manifestaciones específicas en muchas sociedades nacionales.

En América Latina, son otros los agentes y otros los intereses que están en juego. Quizás la débil estructuración del campo de las ciencias de la educación tanto en las universidades como fuera de ellas hacen que en América Latina sean otras las instancias generadoras de intereses profesionalizantes. En esta región del planeta muchas iniciativas en este sentido provienen de las élites político-técnicas instaladas en los ministerios nacionales de educación. Este factor se asocia con la influencia de los organismos internacionales de crédito (BID, Banco Mun-

dial, etc.) que desde hace algún tiempo vienen insistiendo en poner el tema de la calidad y la excelencia en el centro de la agenda de la política educativa de los estados.

A su vez, los ministros de educación de los países de América Latina y el Caribe, reunidos en el marco de la Quinta Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal en la Esfera de la Educación (Santiago de Chile, 1993) aprobaron un documento de "Recomendaciones" donde el concepto de "profesionalización" ocupa un lugar central.

El supuesto que subyace a esta propuesta consiste en afirmar que los sistemas educativos latinoamericanos han entrado en una nueva etapa de desarrollo signada por una serie de transformaciones estructurales que tienen como objetivo la modernización de las instituciones y las prácticas pedagógicas.

14. Según el documento aprobado por unanimidad por los ministros de educación de América Latina y el Caribe, "profesionalizar la educación" es el objetivo general que da sentido y dirección a las transformaciones en marcha. Pero ¿Cómo se interpreta el concepto de profesionalización en este contexto? El parágrafo No. 9 de las recomendaciones propone una definición explícita que es preciso examinar con cierto detalle:

"El Comité considera que la profesionalización de la acción educativa es el concepto central que debe caracterizar las actividades de esta nueva etapa del desarrollo educativo. El Comité entiende por profesionalización al desarrollo sistemático de la educación fundamentado en la acción y el conocimiento especializados, de manera que las decisiones en cuanto a lo que se aprende, a cómo se lo enseña y a las formas organizativas para que ello ocurra tomen en cuenta dentro de marcos de responsabilidades preestablecidas: a) la dimensión ética; b) los avances de los conocimientos científicos y técnicos; c) los diversos contextos y características culturales".

Esta concepción de la profesionalización enfatiza sólo una de dimensiones del concepto de profesionalización que examinamos arriba: el que se relaciona con el conocimiento "que usan" los maestros en el desempeño de sus tareas y actividades, tanto en el aula, como en la administración y gestión de las instituciones locales (escuelas) y centrales que componen el sistema educativo. En función de estos dos ámbitos el documento distingue dos "ejes de acción".

1. Un eje institucional orientado a profesionalizar la acción en los Ministerios Nacionales de educación, en los niveles administrativos intermedios (regiones, provincias, municipios) y en las propias instituciones. En este eje se proponen las siguientes acciones:

1.1. En el nivel de los Ministerios y administraciones locales

- Fortalecer las capacidades políticas y su interrelación con las capacidades técnicas para la formulación y ejecución de programas.

- Introducir nuevas prácticas de planificación y ges-

tión.

- Establecer estándares nacionales y sistemas de evaluación de resultados del proceso educativo.

- Desarrollar nuevas instancias y modalidades de seguimiento de las actividades locales apoyándose en las tecnologías de información.

- Crear condiciones para mejorar la calidad y cantidad de los aprendizajes.

- Generar la capacidad de focalizar acciones en beneficio de la reducción de desigualdades.

- Desarrollar una política de fomento de innovaciones.

1.2. En el nivel de la escuela

- Desarrollar una nueva gestión de los establecimientos.

- Afirmar la gestión estratégica del director de la escuela.

- Garantizar una buena infraestructura física técnico-pedagógica de las escuelas.

2. Eje pedagógico

Este eje se relaciona con la racionalización de los procesos de enseñanza aprendizaje y enfatiza el logro de resultados en el campo de la lectoescritura y la matemática.

2.1. En la enseñanza escolar

- Priorizar el aprendizaje de la lectura y la escritura.

- Enseñanza y aprendizaje de las matemáticas.

- La formación y el perfeccionamiento docente.

2.2. En la educación básica de jóvenes y adultos.

- Mejorar la calidad de procesos y resultados.

- Sistematizar y fortalecer la práctica educativa de la educación de jóvenes y adultos.

- Contribuir a superar el círculo vicioso de la pobreza

15. La incorporación de mayores dosis de conocimiento formalizado, tanto en el nivel de la gestión del sistema como en los procesos específicamente pedagógicos, se relaciona con el tema de la capacitación docente. El documento no propone explícitamente una jerarquización institucional de la formación docente. Esta simplemente debería modernizarse "elevando el nivel de los formadores", introduciendo estrategias de trabajo en talleres y grupos de docentes, fortaleciendo las capacidades reflexivas y de procesamiento de información, etc.

Pareciera ser que la profesionalización a la que se aspira se concentrara en el campo de lo que se espera que el docente haga, tanto en el nivel de la gestión del sistema como en lo que concierne a las prácticas pedagógicas en el aula, sin que estas nuevas exigencias tengan un claro correlato con una modificación sustancial ni de los procesos de formación (jerarquización de los títulos), ni de las condiciones efectivas de trabajo (autonomía). Por lo anterior, la profesionalización pregonada está desprovista de toda consideración acerca de las condiciones sociales y técnicas de su realización efectiva.

16. Es probable que aquí, como en los países más desarrollados, el camino de la profesionalización de los docentes se encuentre lleno de obstáculos. Vale la pena reproducir una extensa y exhaustiva lista de los mismos,

tal como la presenta un especialista, en la medida en que la mayoría de ellos son operantes en una gran diversidad de contextos nacionales:

“la dificultad de introducir estándares en una actividad tan masiva; la devaluación de las credenciales como consecuencia de una elevación de los requisitos de formación docente; la tendencia a la nivelación y la homogeneidad de condiciones que es típica del sindicalismo docente; los límites políticos y presupuestarios a una elevación significativa de los salarios docentes; la posición histórica de la enseñanza como una forma de trabajo para las mujeres; la resistencia política de los padres de familia, los ciudadanos y políticos a una afirmación del control profesional sobre las escuelas; la entrada tardía de la docencia en el nutrido campo de las ocupaciones profesionalizadas; la previa profesionalización de los administradores escolares y el poder de las burocracias educativas; la larga tradición de introducir reformas educativas con medios burocráticos; el problema de convencer al público de que el conocimiento acerca de temas escolares aparentemente noesotéricos es una forma de “expertise” profesional exclusiva; la dificultad de constituir a la pedagogía en un sistema formal de conocimiento profesional; el rol extendido de los no profesionales (padres de familia y otros ciudadanos) en la instrucción de los niños; el bajo estatus de las escuelas de educación y de los educadores de maestros; la resistencia de las universidades para relajar el monopolio sobre el conocimiento de más alto estatus; y la diversidad de sitios en que se realiza la formación de maestros” (LABAREE, D.F., 1992, pag. 126-127)⁵.

Los procesos sociales son reversibles

17. El desarrollo de la profesionalización no es lineal. El caso de la docencia es paradigmático al respecto. Un oficio tan masivo (en la Argentina los maestros y profesores son, por lo menos 10 veces más numerosos que los médicos) en una sociedad cada día más fragmentada y desigual se vuelve cada vez más heterogéneo. Mientras que en la cúspide de la pirámide, en las instituciones más ricas tanto en recursos institucionales como en cuanto al origen social de los estudiantes se consolidan procesos que apuntan hacia la profesionalización de los docentes (en términos de competencias y títulos poseídos, condiciones de trabajo y remuneración, prestigio estamental, etc.), en la gran base del sistema educativo vastos sectores docentes padecen experiencias de retroceso y restauración que fácilmente pueden definirse como “desprofesionalizantes” (8 de agosto de 1995)⁶.

¿Cuáles son los síntomas de este deterioro que vuelven cada vez más lejanas las perspectivas de una profesionalización idealmente deseable?

a) En primer lugar un desplazamiento de las tareas específicamente pedagógicas en beneficio de actividades asistenciales y extracurriculares (administración de alimentos, contención afectiva, atención a situaciones de

emergencia sanitaria, etc.)⁷. Estas circunstancias, cada vez más frecuentes en las áreas urbanas y rurales pobres y empobrecidas obliga al maestro a dejar de lado su especialidad para convertirse en una especie de “asistente social de hecho”, sin poseer ni las competencias ni los recursos necesarios para el ejercicio de esta función.

b) En segundo lugar, el empobrecimiento de los equipamientos didácticos y de la infraestructura escolar hace que muchos maestros solo cuenten con sus propias fuerzas y recursos para resolver los dilemas pedagógicos del aprendizaje y no estén en condiciones de incorporar mayores dosis de conocimiento en su práctica. Esta ausencia resulta tanto más llamativa en un momento en que todas las profesiones constituidas incorporan mayores dosis de “conocimiento objetivado” en sus prácticas, incorporación que hace posible el desarrollo sostenido de la ciencia y la tecnologías contemporáneas.

c) La mayoría de los docentes de la educación general básica no cuenta con oportunidades de actualización, perfeccionamiento y educación permanente⁸. En la actualidad, todas las profesiones estructuradas requieren una inversión permanente de tiempo, recursos y energía para renovar el stock de conocimientos a mano que cada agente emplea en el desempeño de su trabajo.

d) La pérdida sostenida del salario real de los docentes en muchos países constituye un indicador dramático y sintético de desprofesionalización⁹. Este deterioro se expresa en una pérdida de posiciones relativas de esta categoría social, ya no sólo vis á vis de las clásicas profesiones estructuradas (médicos, abogados, ingenieros, etc.) sino también con respecto a otras categorías asalariadas en el sector público y privado.

e) Hoy existe un desfase creciente entre las características de los agentes (por su origen social, formación, valores, expectativas, etc.) y las expectativas objetivas del puesto de maestro. Esa especie de armonía preestablecida entre lo que exigía la definición dominante del puesto de trabajo y las características socioeconómicas, de género, culturales, etc. de los agentes era mucho más probable en la etapa de la consolidación y desarrollo de la función docente. En las condiciones objetivas en que se desenvuelve el trabajo pedagógico los que “se sienten atraídos” por estos puestos así estructurados no poseen las características idealmente exigidas para el desarrollo de esta función social.

18. Las tendencias mencionadas pueden producir dos fenómenos interrelacionados: la polarización y la heterogeneización del campo docente. Los recientes procesos de privatización y descentralización de los sistemas educativos empujan hacia la misma dirección. Por una parte se ampliará la distancia entre los modelos típicos situados en los extremos (polarización) por la otra, se registrará un aumento de los particularismos que aumentarán la segmentación del mercado del trabajo docente (heterogeneización).

Próximo al primer polo se irá conformando una minoría de docentes cuyo trabajo los asimilará al modelo de los “analistas simbólicos”, es decir, a ese subconjunto

de individuos cuya actividad, en lo esencial, consiste en identificar, definir y resolver problemas nuevos y cuyo capital cultural se asienta en cuatro habilidades básicas: abstracción, pensamiento sistémico, experimentación y colaboración. En el otro polo se aglutina la mayoría de los maestros. Estos, a diferencia de los analistas simbólicos, realizan "servicios en persona" que consisten en tareas simples y repetitivas para los cuales no se requieren competencias de un alto grado de formalización. Estos agentes cobran "en función de las horas trabajadas o el rendimiento laboral; están estrechamente supervisados (como sus jefes), no necesitan haber adquirido demasiada formación (como máximo, un título secundaria, o su equivalente, además de cierto entrenamiento vocacional)" (REICH, R., 1992, pag. 175).

El malestar docente

19. Como resultado de las transformaciones objetivas y de las luchas simbólicas se comienzan a generalizar situaciones de desencuentro entre los individuos que ocupan los cargos docentes y la definición objetiva de la posición. Hoy la armonía entre el cargo y los sujetos tiende a ser una situación cada vez más minoritaria, aunque más no sea por el grado de insatisfacción que los maestros expresan respecto de dimensiones relevantes del puesto de maestro: el salario, el equipamiento didáctico, las condiciones de trabajo, los programas y contenidos, etc.). Estos desfases se expresan en una especie de malestar creciente entre la subjetividad de los maestros y los principios estructuradores de sus prácticas que se derivan de una determinada configuración institucional de los puestos. Para reconstruir las modalidades de existencia y desarrollo de este malestar es preciso poner en relación las dos dimensiones constitutivas del trabajo pedagógico: la historia institucional de los puestos y la historia de los maestros como categoría social. Los desfases entre ellas dan lugar a situaciones típicas:

a) Nuevos maestros en puestos viejos.

Esta situación se presenta toda vez que se producen transformaciones y cambios en la subjetividad de los maestros como resultado de situaciones diversas (modificación en la base social de reclutamiento, reformas en los sistemas de formación, cambios de mentalidades y de la conciencia como resultado de un trabajo político-ideológico específico, etc.) en forma independiente y sin que se reestructuren las reglas y recompensas del puesto de trabajo. La consecuencia es una situación de incomodidad entre el maestro como sujeto y el puesto como lugar de trabajo. Este desequilibrio puede resolverse de dos modos: o bien el puesto termina por doblegar al ocupante y lo somete a su propia lógica o bien los ocupantes, mediante estrategias colectivas adecuadas logran desestructurar y reestructurar el sistema de reglas y recursos que definen la posición de maestro. En este caso, las reformas institucionales vienen "después" de la transformación de los agentes.

b) Puestos renovados ocupados por individuos tradi-

cionales.

Este tipo de desajuste ha sido muy frecuente en América Latina, dada la preferencia por la realización de reformas legales, institucionales y reglamentarias. Nueva legislación educativa, nuevas definiciones de funciones de la institución y del puesto de maestro, nuevos sistemas de asignación de recursos, nuevos escalafones docentes, etc. generalmente se encuentran con una masa de individuos sociológicamente inadaptados vis á vis de estas nuevas configuraciones y exigencias estructurales. El resultado es conocido: las tradiciones que sobreviven bajo la forma incorporada en la subjetividad de los maestros (esquemas de percepción, de apreciación y de acción) terminan neutralizando lo que está escrito en las leyes, los reglamentos, los planes y contenidos, etc. El resultado es que la historia depositada en el interior de los individuos sigue imponiendo su determinación sobre el presente a través de su impacto sobre los modos de hacer las cosas en el aula y la institución escolar.

Notas

³ En un estudio todavía no publicado (ALLIAUD A. y colab., 1995) los motivos de elección de la carrera docente más frecuentemente mencionados por una muestra de alumnos de Institutos de profesorado de la Ciudad de Buenos Aires fueron la "vocación" (48%) y "el amor a los niños" (42%). Por otro lado, el 36% de los estudiantes opina que es función del maestro "transmitir valores morales" (contra un 15% que opta por la alternativa "transmitir saberes").

⁴ Son muy frecuentes los fracasos de las estrategias parciales de profesionalización, tanto entre los docentes como en el caso de otras profesiones. Las más comunes son las que concentran todo el esfuerzo en la prolongación de la escolaridad y la consecuente jerarquización de los títulos (de carrera intermedia a "licenciatura", etc.), hechos de los que no se deriva un mejoramiento automático ni de las condiciones de trabajo ni del prestigio o reconocimiento del oficio.

⁵ Algunas de estos supuestos son compartidos por una especialista argentina en formación docente cuando escribe que "Si la profesión es enfocada tecnocráticamente, genera fragmentaciones, especializaciones, experticias que llevan a la pérdida de sentido del trabajo en su dimensión total, colocando al docente en segmentos de su práctica educativa, constituyéndolo en un técnico en la realización de una fase del proceso educativo y redimiéndolo de la responsabilidad social por la participación en su direccionamiento (BARCO DE SURGHI S., 1994).

⁶ Algunas innovaciones llevadas a cabo en Gran Bretaña y Gales por los gobiernos conservadores de la Sra. Thatcher y el Sr. Major impulsan el desarrollo de estrategias de formación docente situadas en las propias escuelas, es decir, fuera del ámbito de las instituciones de Educación Superior. Estos proyectos han sido calificados por algunos como un intento de "desprofesionalizar" la formación docente. El entrenamiento llevado a cabo en las instituciones escolares limitaría "el desarrollo de perspectivas ampliadas" y favorecería la formación de competencias particularizadas, lo cual tendería a restringir más que a ampliar las nociones de profesionalismo docente (BARTON L. y otros, 1994, pag. 358). Algo parecido habría ocurrido en Australia durante la década de los años 80s. La política de formación docente de ese período trató de pasar del "profesional educado" al "competente práctico" Al al amparo de una concepción claramente instrumental de la pedagogía (KNIGHT J., LINGARD B. y BARTLETT L., 1994).

⁷ El 42% de los maestros del último año del nivel primario, encuestados en el marco del primer operativo nacional de evaluación en la Argentina (noviembre de 1993) opinó que tenían "sobrecarga docente" y que este hecho afectaba el aprendizaje de los niños (CERVINI R. y TENTI FANFANI E., 1995).

⁸ El 70% de de los maestros encuestados en el primer operativo nacional de evaluación de la calidad de la educación (arriba citado) contestó que "no tiene posibilidades de perfeccionamiento". El 44%

consideró que esto afectaba el aprendizaje de sus alumnos.

⁹ La pérdida del salario docente es particularmente llamativa en la Argentina. Los datos producidos en el marco del primer operativo nacional de medición de la calidad de la educación (fines de 1993) indican que más del 80% de los docentes del último año del nivel primario tenían "dificultades económicas". A su vez, el 58% opinaba que estas dificultades "afectaban el aprendizaje de los niños".

Bibliografía

- ALLIAUD, Andrea y colab. (1995); Los estudiantes de magisterio como grupo social. Programa de Investigación sobre formación docente. Documento Final. Buenos Aires.
- BARCO DE SURGHI, Susana (1994); Nuevos enfoques para viejos problemas en la formación de profesores. Mimeo, Buenos Aires.
- BARTON Len et al. (1994); Teacher Education and Teacher Professionalism in England: some emerging issues. En: *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 15, No. 4.
- BATALLAN Graciela y GARCIA F.J. (1992); La especificidad del trabajo docente y la transformación escolar. En: **Maestros. formación, práctica y transformación escolar** (A. ALLIAUD y L. DUSCHATZKY comps.). Miño y Dávila Editores, Buenos Aires.
- CERVINI R. y TENTI FANFANI E. (1995); Los maestros y la calidad de la educación. En prensa. Buenos Aires.
- KNIGHT John, LINGARD, Bob y BARTLETT Leo (1994); Reforming Teacher Education Policy under Labor Governments in Australia 1983-93. En: *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 14, No. 4, pp. 451-466.
- LABAREE David F. (1992); Power, Knowledge, and the Rationalization of Teaching: A Genealogy of the Movement to Professionalize Teaching. En: *Harvard Educational Review*, Vol. 62, No. 2, Summer.
- LIEBERMAN, Myron (1956); **Education as a Profession**. Prentice-Hall, Englewood-Cliffs, N.Y.
- MUEL DREYFUS, Francine (1983); **Le métier d'éducateur. Les instituteurs de 1900, les éducateurs spécialisés de 1968**. Les Editions de Minuit, Paris.
- REICH, Robert (1992); **El trabajo de las naciones**. Vergara, Buenos Aires.
- TENTI Emilio (1988); **El arte del buen maestro**. Pax México-Césarman, México D.F.
- TENTI FANFANI Emilio (1989); Elementos de teoría y análisis histórico. En: GOMEZ CAMPO V. y TENTI FANFANI E.; **Universidad y profesiones. Crisis y alternativas**. Miño y Dávila Editores, Buenos Aires. Segunda edición en 1995.
- TENTI FANFANI Emilio (1992); El oficio del maestro: contradicciones iniciales. En: **Maestros. formación, práctica y transformación escolar** (A. ALLIAUD y L. DUSCHATZKY comps.). Miño y Dávila Editores, Buenos Aires.
- WEBER, Max (1980); **El político y el científico**. Premia Editora, México.
- THE HOLMES GROUP (1990); **Tomorrow's Schools. Principles for the Design of Professional Development Schools. A Report of The Holmes Group**; East Lansing.
- CARNEGIE TASK FORCE ON TEACHING AS A PROFESSION (1986). **A nation prepared: Teachers for the 21st century**. Washington, DC: Carnegie Forum on Education and Economy, citado por LABAREE, David; The Movement in Professionalize Teaching, *Harvard Educational Review*, vol. 62, No. 2, summer 1992.