

Emilio
Tenti Fanfani
(comp.)

el oficio de docente

vocación,
trabajo y
profesión
en el siglo XXI



EL OFICIO DE DOCENTE: VOCACIÓN, TRABAJO Y PROFESIÓN EN EL SIGLO XXI

Compilado por
Emilio Tenti Fanfani

 FUNDACION
OEI





Siglo veintiuno editores Argentina s.a.

TUCUMÁN 1621 7° N (C1050AAG), BUENOS AIRES, REPÚBLICA ARGENTINA

Siglo veintiuno editores, s.a. de c.v.

CERRO DEL AGUA 248, DELEGACIÓN COYOACÁN, 04310, MÉXICO, D. F.

Siglo veintiuno de España editores, s.a.

C/MENÉNDEZ PIDAL, 3 BIS (28036) MADRID

El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI /
compilado por Emilio Tenti Fanfani - 1a ed. - Buenos Aires: Siglo XXI
Editores Argentina, 2006.

342 p. ; 23x16 cm. (Educación)

ISBN 987-1220-65-0

1. Docentes-Vocación. 2. Docentes-Profesión. I. Emilio Tenti
Fanfani, comp.

CDD 371.141 2

La Fundación OSDE tiene como uno de sus pilares la defensa del pluralismo, por lo cual
el presente trabajo no necesariamente expresa las ideas de la misma, siendo el contenido
de este ejemplar de exclusiva responsabilidad del autor.

Portada: Peter Tjebbes

© 2006, Siglo XXI Editores Argentina S. A.

ISBN-10: 987-1220-65-0

ISBN-13: 978-987-1220-65-6

Impreso en Artes Gráficas Delsur
Almirante Solier 2450, Avellaneda
en el mes de noviembre de 2006

Hecho el depósito que marca la ley 11.723
Impreso en Argentina - Made in Argentina

Índice

Prólogo	
Margarita Poggi	9
Hacia una política nacional de jerarquización docente	
Daniel Filmus	13
Identidad y desafíos de la condición docente	
José M. Esteve	19
La construcción social de las identidades profesionales de los docentes en Francia. Enfoques históricos y sociológicos	
Vincent Lang	71
Profesionalización docente: consideraciones sociológicas	
Emilio Tenti Fanfani	119
Impactos de los cambios en el contexto social y organizacional del oficio docente	
Inés Dussel	143
La pregunta por la enseñanza y el aprendizaje en el oficio docente	
Gloria Calvo	175
El trabajo y el saber del docente: nuevos y viejos desafíos	
Menga Lüdke	187
El nuevo profesionalismo: formación docente inicial y continua	
Beatrice Avalos	209

Notas sobre formación y profesionalización docente	
Inés Aguerrondo	239
Autonomía y regulación externa: tensiones en la profesionalización docente	
Patricia Arregui	247
Nuevas tendencias en materia de políticas docentes: qué nos sugieren las reformas en Suecia, Inglaterra y Holanda	
Yael Duthilleul	257
Salarios docentes en América Latina	
Alejandra Mizala	275
Formación docente y el contexto de América Latina	
Edgar Jiménez	289
La profesión docente en España: retos de futuro. Una perspectiva sindical	
Isabel Galvin	303
A modo de conclusión. Una agenda de política para el sector docente	
Juan Carlos Tedesco	329
Los autores	339

Autonomía y regulación externa: tensiones en la profesionalización docente*

Patricia Arregui

Tenemos entre manos un documento muy rico, una suerte de cápsula muy comprimida, en la cual casi cada oración suscita reacción, reflexión y nuevas preguntas. No voy a poder hacerle justicia en el corto tiempo que tengo disponible para mis comentarios y en el corto tiempo que he tenido para prepararlos. Me limitaré a presentar algunas notas o puntos para nuestra posterior reflexión colectiva.

Quiero empezar remarcando que, en mi experiencia de introducir el tema de estándares profesionales y evaluación del desempeño docente en base a esos estándares en mi país –cosa que vengo haciendo no como quien agita una bandera, sino como un asunto que merece consideración–, me he topado innumerables veces con la situación paradójica que describe Beatrice Avalos al iniciar su documento. Me refiero a la aparentemente fuerte confluencia de ideas sobre los cambios que es necesario introducir en la formación inicial docente y a las similarmente fuertes discrepancias respecto a una característica esencial del ser y hacer docente, cual sería la naturaleza profesional de su trabajo. Efectivamente, parece extraño que si no hay acuerdo sobre el “producto” que se quiere, sí lo haya sobre los insumos y procesos que se requieren para crearlo. ¿A qué podría deberse eso?

Los grandes acuerdos sobre cómo debe ser el proceso formativo de los maestros, suelen basarse en perfiles bastante consensuales de rasgos personales y capacidades o competencias considerados desea-

* Comentarios a la ponencia de la profesora Beatrice Avalos titulada “El nuevo profesionalismo: formación docente inicial y continua” publicada en este libro.

bles y necesarios para que ellos puedan cumplir cabalmente –hoy en día y en el futuro próximo–, con su función formadora de personas, ciudadanos y productores.¹ He visto en años recientes gran cantidad de esos perfiles o listas de atributos y capacidades. Algunos son más largos o cortos –o más genéricos o más específicos– que los rasgos propuestos por Hargreaves y que recoge Beatriz en su propuesta de metas para la formación inicial y continua de los docentes. Algunos enfatizan más cómo deben *ser* los docentes que qué es lo que deben *saber*, mientras que otros cargan más la mano hacia lo que deben *saber hacer*. Algunos parecen estar más basados en una visión prospectiva o a futuro mientras que en otros se nota más el peso del presente que se quiere cambiar. Unos están formulados de manera tal que parecen casi universales en su aplicabilidad, mientras que otros dejan traslucir una reflexión muy situada para un país en particular y sus circunstancias o, incluso, estar pensados desde y para una diversidad de circunstancias dentro de un país.

Aun así, difícilmente uno podría encontrar en cualquiera de ellos algún rasgo que alguien pudiera considerar indeseable o innecesario, lo que explica quizás por qué es difícil toparse con una propuesta de reforma de la formación docente con la cual uno discrepara fuertemente, excepto, quizás, por consideraciones sobre su viabilidad, ritmo o secuencia. No he tenido oportunidad de escuchar alguna referencia crítica sobre el origen de esas propuestas, sobre quién las formuló ni sobre el grado de participación en su formulación que tuvieron o no los maestros en ejercicio.

Sin embargo, cuando esos mismos perfiles han sido propuestos como punto de partida para la posible elaboración de estándares y criterios de evaluación del desempeño docente (o de la calidad de la formación inicial y el desarrollo profesional docente), inmediatamente surge como reacción la idea de que ello resultaría “desprofesionalizante” y coartaría la iniciativa, creatividad y autonomía de los maestros, que –está demostrado, se argumenta– actúan más por motivación

¹ Aunque José Esteve, durante su participación en el seminario, planteó que no es función de la escuela mejorar la productividad, es claro que hay muchos sectores de opinión, incluyendo a los principales decisores en la asignación de recursos públicos, que sí piensan que la misión de la educación incluye esa responsabilidad, y que una de las razones del fracaso educativo es la escasa atención que la escuela ha dado a ese rol, así como la aparente o real actual irrelevancia o falta de pertinencia de los aprendizajes escolares para la formación para la producción.

intrínseca que en función a incentivos o sanciones externas. Otras veces la reacción consiste simplemente en descalificar de los impulsores: no han sido docentes o no han participado suficientemente los docentes en la elaboración de esos estándares ni en la selección de los criterios de evaluación y, por lo tanto, la propuesta es automáticamente no válida.

El carácter profesional del ejercicio de la docencia es entendido, por quienes así argumentan, principalmente como autonomía, supuestamente ganada sobre la base de un dominio reconocido de conocimientos teóricos y prácticos especializados y valorados socialmente. Esta concepción estaría aparentemente reñida con la idea que tienen otros de que se trata de una ocupación que, por su alto impacto, requiere regulación externa y responsabilización ante el Estado y la ciudadanía, vinculadas ambas a estándares y evaluaciones. Más aun, incluso la posibilidad de una regulación “colegiada” y “entre pares” es a veces rechazada como violatoria de una autonomía que se reclama individual, algo que nos recordaba creo que Emilio Tenti o Esteve ayer: “en mi aula mando yo”. No es esa la naturaleza del profesionalismo tal como comúnmente se lo define, más allá de si en el mundo real es como se practican o no las ocupaciones que se tildan de profesionales. Otra reacción frecuente es el recurso o la fuga hacia la naturaleza única, irrepetible –y por lo tanto no “codificable” ni evaluable– de la interacción entre educador y educando.

En varias ocasiones me ha parecido que estas reacciones obedecen más a los imperativos de lo “políticamente correcto”, que a convicciones profundas respecto a la incompatibilidad entre responsabilidad profesional y regulación externa. Pero no se trata de exponer mis pareceres, sino de comentar el texto y la propuesta de Beatrice, así que voy a centrar mis comentarios en el asunto del viejo y nuevo profesionalismo, su sustento en conocimientos y competencias especializadas y las posibilidades de su materialización en los países de América Latina.

Respecto a la visión tradicional de las profesiones, dice Beatrice Avalos que ellas se distinguen de otras ocupaciones por:

- basar su práctica en conocimientos específicos, adquiridos vía educación superior y enriquecidos mediante investigación científica;

- contar con criterios aceptados –no dice por quién– como indicadores de calidad;
- gozar de autonomía sobre la base de un código de ética generado por sus propios miembros;
- contar con un reconocimiento social del ejercicio profesional, sustentado en:

La naturaleza especializada del trabajo y su auto-control de calidad, basado en competencias, conocimientos y capacidades diagnósticas, inferenciales y de acción;

“reclamaciones de jurisdicción hechas al público en general, a las estructuras legales y en el lugar mismo del trabajo”, concedidas también con base en evidencias de ejercicio profesional competente.

La docencia, dice Beatrice, no parece calzar en esa definición, pero, ¿calzaban en ella realmente otras ocupaciones profesionales antes o ahora, aquí o allá? Y, ¿son esos todos los rasgos que hacen de una ocupación una profesión?

El listado está fuertemente concentrado en los rasgos de autonomía o el ejercicio de autoridad sobre el propio trabajo (a diferencia de lo que distingue al trabajo en una organización burocrática), y la sustentación de esa autonomía en la competencia o los conocimientos de los profesionales.

Pienso que hay otros aspectos –posiblemente subsumidos y escondidos en la apretada y correcta síntesis que hace Beatrice–, que quizás merezcan más atención, y que recojo de un texto de Eliot Freidson que discute por qué el arte no puede ser una profesión (*Why Art Cannot be a Profession*, 1992):

- Los profesionales deciden qué hacen y cómo, al margen de los deseos y preferencias de clientes, supervisores, empleadores (...) si alguien va a supervisar o evaluar su desempeño, tienen que ser miembros de la ocupación, no lego.
- Los reclamos (y el logro) de jurisdicción (a los clientes, empleadores, y, especialmente, al Estado) se sustentan en el alegato de que una determinada ocupación –los conocimientos y habilidades que requiere su ejercicio y los problemas o tareas que afronta–, es tan importante que su protección y fomento es de interés para el *bien*

común. Si se rebajan los estándares de calidad de trabajo, ello podría tener consecuencias indeseables para el bienestar general o de grandes grupos sociales.

- No es sólo que los conocimientos se adquieren en la educación superior, sino que son los profesionales mismos quienes deciden cómo se recluta, entrena y certifica a nuevos miembros. No es cuestión sólo de talento, ni de aprendizaje “en la práctica” supervisada, sino de dominio de conceptos abstractos y teorías formales que se pueden aprender solamente en las escuelas especializadas. Dice Freidson: “Es como portadoras de civilización o alta cultura, no como meras practicantes de algunas destrezas complejas, que las profesiones reclaman no solo protección en el mercado, sino también respeto especial”.

- El hecho de que muchas de las ocupaciones que devinieron en profesiones se originaron en sectores medios respetables, seguramente tuvo mucho que ver con la concesión de jurisdicción ocupacional, como también tuvo que ver su status de educación “superior”, pero también ayudó el uso del argumento de que los miembros de la profesión están principalmente preocupados por la calidad de su trabajo y los beneficios para sus consumidores –es decir, con el *bien común*–, más que por sus propios intereses.² Ese compromiso de los profesionales con la integridad de su trabajo (que imagino es el código de ética al cual se refiere Avalos), es lo que los llevaría supuestamente a ejercer controles sobre aquéllos de sus pares que no cumplen con los estándares, que es el argumento con el cual aparentemente se convenció a quienes tenían que otorgar la licencia para el ejercicio de la ocupación/profesión (me refiero al público, a otros trabajadores afines, y sobre todo al Estado), de que se podía confiar en el autocontrol individual o colegiado de los profesionales. Estos argumentos –que son claramente ideológicos y difíciles de sustentar con evidencia empírica o histórica– sirvieron para excluir a otros trabajadores de esa ocupación y, de paso, regular la calidad y cantidad de la oferta de profesionales.

Entonces, si bien es cierto que su supuesto o real dominio de los conocimientos y habilidades especializadas necesarias para ejercer

² Este fue uno de los elementos que ayer se usó para distinguir a la profesión de la vocación o el “Madreteresianismo”, pero, a la luz del argumento de Freidson, parecería quedar anulado criterio diferenciador entre ambas.

cabalmente una ocupación, es una de las bases del reclamo de jurisdicción exclusiva sobre ese terreno de acción de las profesiones, –que es lo que más destaca en la visión tradicional del profesionalismo que nos describe Beatrice–, los cuatro puntos que he señalado (limitación de la supervisión o evaluación a los miembros de la orden, el alegato de que cualquier estándar distinto al que postula la profesión pone en riesgo el bien común, los orígenes mesocráticos de las profesiones tradicionales, y la posibilidad de excluir a otros trabajadores del campo de acción con el argumento de la capacidad de autoregulación en base a un código ético autoimpuesto, gracias a la trascendencia del interés particular y el compromiso con el bien común), apuntan a que no es sólo el *conocimiento* sino también el *poder* lo que entra en juego, el poder de los representantes de la profesión para convencer al Estado de que se le debe dar un monopolio para ejercer una determinada ocupación. Este hecho parece no estar suficientemente recogido en el listado de atributos que configurarían el carácter profesional de una ocupación.

Argumentarán algunos que –particularmente hoy en día– *Conocimiento* es igual a *Poder*, lo cual reduciría el vacío mencionado, la reducción de las fuentes del poder. ¿Será realmente así?

Ayer, en este mismo seminario, José María Esteve hacía mención a la incapacidad que tiene el sistema educativo de garantizar que sus “productos” tendrán acceso al estatus social y económico que antes estaba casi asegurado, debido a que ahora la educación ha dejado de ser un atributo escaso. De manera similar, puede argumentarse que el ejercicio de la docencia tampoco parece ya garantizar, como sí lo hizo antes, el mantenimiento o el acceso a las capas sociales medias; esto, pese a los datos que presenta Emilio Tenti en su libro recientemente publicado, que reflejan que el imaginario de los docentes parece preservar esa idea, al margen de las realidades de una distribución muy heterogénea de ingresos que, en el caso de al menos algunos países latinoamericanos, incluye posiciones relativas en los deciles más bajos de ingresos. Y si bien los ingresos no son los únicos componentes de prestigio ocupacional ni de estatus social y poder, es claro que guardan alta correlación con estos.

Menos claro es si la feminización de la profesión docente (aun cuando concentrada aún en los niveles más bajos de la jerarquía interna

de la misma: educación inicial/primaria/secundaria/superior/puestos directivos de cada uno), también refleja o preconfigura una pérdida de poder relativo frente a otras ocupaciones.

El poder para excluir a otros del ejercicio de la profesión también parece estar perdiendo. Ejemplo de ello es el largo debate que hay en el Perú, mi país, sobre si la “solución” al “problema” docente está en la incorporación a la docencia del “ejército de reserva” de otros profesionales o graduados de educación superior que están desempleados, y que podrían –según lo sugiere, se argumenta, la experiencia de muchas escuelas privadas– hacerlo “mucho mejor” que los egresados de las actuales instituciones de formación docente, sin mencionar, claro está, la asesoría hombro a hombro y la intensa formación en servicio que se da a esos profesores legos en las escuelas de elite.

El poder de los profesionales docentes –y hasta del mismo Estado– para regular la cantidad y calidad de la oferta de profesionales, también parecería estar perdiendo en al menos algunos países: existen excedentes de oferta en varios países latinoamericanos que están en proceso de una transición demográfica que hace que la demanda de nuevos maestros se estanque o incluso disminuya.

Para agravar las cosas, está la ya varias veces mencionada pérdida de identidad y valoración de la profesión como tal: hace pocos años, menos del 1% de más de 1000 docentes entrevistados en el Perú dijo haber optado por enseñar porque lo consideraba “una profesión interesante”.

Parecemos estar, en unos países más que en otros, en camino a mantener tan sólo el poder de la calle, de la movilización puramente política. Ayer alguien mencionaba (creo que fue Lang) que movilizaciones recientes del magisterio no han sido sobre los salarios, sino sobre otras condiciones de trabajo que reducen la efectividad de la acción docente. En mi país, al menos, esos reclamos generalmente sólo sirven de prolegómenos o de frases de cierre de las convocatorias a los paros o huelgas. El cuerpo central de las demandas son la reivindicaciones salariales, la ampliación del número de plazas docentes y el incumplimiento por parte del Estado con los derechos adquiridos por los “trabajadores de la Educación”, bastante al margen de su significado para el mejoramiento de la labor educativa y para los aprendizajes. Así, los dirigentes del magisterio, que pueden estar dispuestos

a discutir en una mesa cuestiones como la opción por la militancia de clase, por la identidad de “trabajador” antes que la de “profesional”, reafirman estas posiciones en cuanto tienen un micrófono en la mano o un estrado bajo los pies.

Cuando Beatrice distingue al *nuevo* del *viejo* profesionalismo, lo define a partir de los siguientes elementos:

- conocimientos prácticos (como base para la construcción de la teoría);
- conocimiento pedagógico de materias de enseñanza;
- modos de enfrentar conflictos sociales que llegan a la escuela;
- rompimiento de barreras que impiden que los docentes asuman responsabilidad y autonomía;
- formulación de competencias o estándares que permitan al docente evaluar su trabajo (*el propio y el de sus pares*) y mejorarlo.

También este *nuevo* profesionalismo está definido principalmente en función a la base de conocimientos teóricos y prácticos que permiten una autonomía responsable, y se considera incompatible con el control o regulación externa o *accountability* en función a estándares y evaluaciones de aprendizaje escolar.

En mi opinión, no es la existencia de estándares y evaluaciones, ni el hecho de que éstos puedan haber sido generados en espacios algo ajenos o externos a la profesión o a los profesionales en ejercicio (en las aulas), lo que la mayoría de docentes considera inconsistente con el profesionalismo, sino su uso disciplinatorio o punitivo, antes que facilitador del mejoramiento de capacidades. En nuestros países, la posibilidad de una responsabilidad compartida entre el Estado y la profesión en la vigilancia de la calidad educativa y del desempeño docente que Beatrice propone tiene muchos obstáculos que superar por la gran desconfianza imperante –muchas veces ampliamente justificada– respecto a quién y cómo evalúa.

Debido a ello, la opción por la construcción de este nuevo profesionalismo (incluso el del viejo, que no llegó a hacerse efectivo en muchos de nuestros países), es de muy largo plazo, un largo plazo que se percibe reñido con la percepción catastrófica existente respecto de la situación actual de la educación en la región.

Dice Beatrice que la viabilidad de esa opción “depende del grado de confianza social en la capacidad de los docentes de ejercer control sobre su trabajo y de responsabilizarse por su calidad”. Esa confianza está muy mellada, al menos por parte de quienes toman las decisiones. En algunos casos, el mal uso dado a las evaluaciones de aprendizajes ha contribuido a ello.

Los reclamos que hacen los docentes y sus defensores respecto a las restricciones al ejercicio autónomo de sus saberes que introducen las burocracias, o las demandas sociales que exceden largamente sus posibilidades de atención, tampoco contribuyen a regenerar esa confianza. Es cierto que hoy día existen nuevas regulaciones (Eliot Freidson, *Method and Substance in Comparative study of Professions* 1994): mercados de trabajo transnacionales que exigen estándares de formación y certificación comunes, cambios en las posiciones políticas y económicas de los gremios profesionales nacionales, así como hay cambios en la división del trabajo dentro y entre profesiones, controles de costos en los sectores público y privado, etcétera. Pero, ¿no ocurre algo similar, acaso, en otras profesiones? Y, ¿no son quizás peores que las restricciones burocráticas la “autonomía del abandono”, o la “autonomía de facto” de las cuales habló también ayer Esteve: “la ley es la ley, pero en mi salón hago lo que quiero o lo que puedo”?.

Puede ser interesante anotar que la inducción a la profesión con mentores u otro tipo de acompañamiento cercano que menciona Beatrice podría ser un elemento central de una formación docente renovada. Ese precisamente, ha sido uno de los puntos más cuestionados, por los propios maestros, en la discusión que se adelanta actualmente en el Perú alrededor de una propuesta de nueva carrera magisterial que se está debatiendo actualmente en el Perú.

En resumen, quizás por no ser educadora de profesión, no comparto el “optimismo pedagógico” de Beatrice respecto a la construcción de un nuevo profesionalismo vía cambios concentrados en las instituciones de formación inicial y continua de los docentes. Me han deslumbrado muchas veces escuelas y redes institucionales en las cuales los docentes debaten colectivamente los desafíos con que se topa su práctica, y exploran y someten a prueba soluciones diversa, evaluando –con los escasos recursos y capacidades que tienen para ello– los resultados de sus esfuerzos, e indudablemente querría ver gene-

realizadas esas prácticas a todo el sistema escolar, como ejemplo de un ejercicio profesional de la docencia. Sin embargo creo que en nuestros países la ruta hacia un mejor desempeño docente requiere simultáneamente de mecanismos regulatorios externos tanto de la formación como del ejercicio profesional docente. Cómo combinar la presión externa con el empoderamiento real –basado tanto en el dominio de conocimientos como en la capacidad de influencia política– de los profesionales de la educación, es un reto que temo continuará desafiando nuestra imaginación durante un aún largo tiempo.