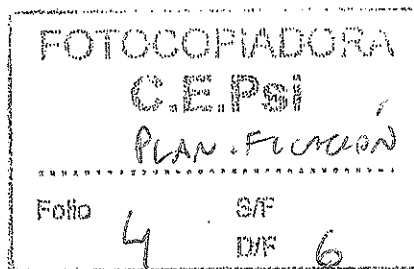


Aprendizaje y desarrollo profesional docente



"Reflexiones sobre la construcción social del saber docente. - tenté Tantiñi"

© Del texto: Organización de Estados Iberoamericanos
para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)
C/ Bravo Murillo, 38
28015 Madrid, España
www.oei.es

Las opiniones de los autores expresadas en este libro no representan necesariamente los puntos de vista de la OEI.

La colección METAS EDUCATIVAS 2021 es una iniciativa de la OEI en colaboración con la Fundación Santillana.

Impreso en España por

ISBN: 978-84-7666-198-7

Depósito legal:

Preámbulo, <i>Álvaro Marchesi</i>	7
Introducción, <i>Consuelo Vélaz de Medrano y Denise Vaillant</i>	11
Escenarios del presente e interrogantes para la construcción del futuro	15
La profesión docente ante los desafíos de la sociedad del conocimiento, <i>José Manuel Esteve</i>	17
Políticas para un desarrollo profesional docente efectivo, <i>Denise Vaillant</i>	29
Reflexiones sobre la construcción social del oficio docente, <i>Emilio Tenti Fanfani</i>	39
Profesores: ¿el futuro aún tardará mucho tiempo?, <i>António Nóvoa</i>	49
Aprendizaje docente y desarrollo profesional	57
La formación docente como sistema: de la formación inicial al desarrollo profesional. Reflexiones a partir de la experiencia argentina, <i>Graciela Lombardi</i> y <i>María Inés Abrile de Vollmer</i>	59
Los conocimientos y las competencias que subyacen a la tarea docente, <i>Beatrice Avalos</i> ...	67
El desarrollo profesional docente y la mejora de la escuela, <i>Alba Martínez Olivé</i>	79
Carrera docente y políticas de desarrollo profesional, <i>Flavia Terigi</i>	89
Modelos y estrategias de desarrollo profesional docente: reflexiones críticas desde la realidad latinoamericana, <i>Dalila A. Oliveira</i>	99
El proceso de inserción a la docencia, <i>Carlos E. Beca e Ingrid Boerr</i>	109
La evaluación del desarrollo profesional docente, <i>Carlos Marcelo</i>	119
El formador de formadores en México: entre la escuela y la academia, <i>Sylvia B. Ortega y María Adelina Castañeda</i>	129
La contribución del asesoramiento psicopedagógico al desarrollo profesional docente en América Latina, <i>Consuelo Vélaz de Medrano</i>	137
Innovación e investigación sobre aprendizaje docente y desarrollo profesional, <i>Gloria Calvo</i>	149
Nuevos ambientes de aprendizaje para el desarrollo profesional docente, <i>Beatriz Tancredi</i>	159
Bibliografía	171
Los autores	187

Reflexiones sobre la construcción social del oficio docente

Emilio Tenti Fanfani

Los docentes, al igual que cualquier otra categoría social, no constituyen una esencia o sustancia que pueda ser aprehendida en una definición particular. Su especificidad surge a partir de la identificación de un conjunto de características cuya combinatoria define su particularidad en cada sociedad y en cada etapa de su desarrollo. De modo que la pregunta genérica "qué es un docente" o "que es la docencia" no son preguntas sociológicamente pertinentes por varias razones.

La primera de ellas tiene que ver con la *tendencia a la diversificación* creciente de esta cada vez más numerosa y estratégica categoría ocupacional. En efecto, varios son los factores que acentúan la diversidad. Uno de ellos es el hecho de que lo que se denomina vulgarmente como "sistema educativo" está compuesto de "niveles" (inicial, primario, secundario, superior, etc.), cada uno de ellos con su historia y cultura institucional. En Argentina, por ejemplo, no es lo mismo ser "educadora" de inicial que "maestro" de primaria o "profesor" de secundaria¹. A esto se agregan las marcas propias de las disciplinas que se enseñan. En muchos casos, el tipo de instituciones donde se forman los docentes también los diferencia. No es lo mismo tener una experiencia de formación en instituciones universitarias o en institutos especializados de nivel superior no universitario. Por otra parte, en las sociedades complejas que han vivido situaciones de masificación de la escolaridad, el reclutamiento social de los docentes tiende a la diversificación². Por último, el contexto social y territorial donde trabaja el docente (urbano, rural, de sectores "populares" o "acomodados", etc.) también constituye un factor que diferencia.

A modo de reflexión final, es preciso observar que esta tendencia a la fragmentación del colectivo docente alentada por estos y otros factores dificulta grandemente la constitución de dispositivos de representación. Estos, por naturaleza, tienden a darles una sola voz a los representados (fortaleciendo así su capacidad de negociación y lucha ante el Estado empleador). Pero esta tarea es cada vez más dificultosa, pues obliga a la articulación de intereses y situaciones extremadamente diversos. La pluralidad de expresiones sindicales docentes (por territorios, niveles, orientaciones, especialidades, modalidades, etc.) es un indicador de esta dificultad de representación³.

¹ En otros países de Iberoamérica existen diferentes denominaciones para calificar a los enseñantes en diversos niveles del sistema. En México, por ejemplo, los de primaria son "profesores", mientras que la categoría de maestro sirve para denominar a los docentes del nivel universitario. En todos los casos, la diversidad de "nombres", como se sabe, contribuye a crear identidades y diferencias entre los agentes nombrados.

² Los datos arrojados por estudios empíricos acerca de la ubicación de los docentes en la estructura social muestran que en Argentina, Brasil y México los docentes están distribuidos (en forma desigual) en toda la pirámide social (Tenti Fanfani y Steinberg, 2007).

³ A estos factores de diferenciación se pueden agregar otros, tales como el género, la edad, el estatuto jurídico (público o privado) de las instituciones donde los docentes trabajan y que en parte determina su

Frente a esta diversidad creciente del trabajo y la identidad docente es posible plantear una especie de tendencia a la personalización de la construcción del oficio (lo que hay que hacer y cómo hacerlo). La misma sería casi una aventura personal cuyo desenlace es una función de la relación entre ciertas características ligadas a la trayectoria (social, de formación, experiencia profesional, etc.) y el contexto de ejercicio del trabajo docente (el nivel educativo, características de los establecimientos escolares, de los alumnos, etc.).

La diferenciación creciente del oficio docente obliga a ser muy prudente al momento de atribuir a este colectivo una serie de propiedades o características. En este contexto es preciso cuidarse de las "generalizaciones abusivas" o interesadas, así como evitar las tentaciones de la "indiferencia por las diferencias", cuando se hace el análisis de la condición docente en las sociedades complejas. Esta, como la de cualquier colectivo masivo, se caracteriza por la complejidad y la diversidad, por lo tanto, solo bajo ciertas condiciones de abstracción se le pueden atribuir propiedades generales y homogéneas. En los párrafos que siguen se mencionan y describen brevemente algunas propiedades generales que definen el oficio docente, a saber: su carácter de servicio personal, el hecho de que es una práctica a la que le cambian los problemas, es un trabajo colectivo y cada vez más "concreto".

La docencia es un trabajo con y sobre los otros, es una actividad que se desarrolla en un conjunto de relaciones interpersonales intensas y sistemáticas y, por lo tanto, requiere algo más que el dominio y uso de conocimiento técnico racional especializado. El que enseña tiene que invertir en el trabajo su personalidad, emociones, sentimientos y pasiones, con todo lo que ello tiene de estimulante y riesgoso al mismo tiempo. Por otra parte, los que prestan servicios personales en condiciones de co-presencia deben dar muestras ciertas de que asumen una especie de compromiso ético con los otros, que les interesa su bienestar y su felicidad. El docente debe demostrar a sus alumnos que él cuida y se ocupa de ellos y que su bienestar presente y futuro le interesa y constituye uno de los motivos (no el único) que lo induce a hacer el trabajo que hace. Este componente ético es un requisito del buen ejercicio de la docencia, en la medida en que el trabajo del maestro depende necesariamente de la cooperación del aprendiz. En efecto, el aprendizaje solo tiene lugar si el aprendiz participa en el proceso. Esta participación es necesaria también en el sistema de prestación de servicios de salud. El paciente también debe cooperar con el equipo médico para encontrar su salud perdida. Pero, en el caso de la enseñanza-aprendizaje, el imperativo de participación es todavía mayor. De modo que si el docente no logra persuadir y suscitar en sus alumnos cierta confianza y predisposición para el esfuerzo, el aprendizaje no tiene lugar.

Por otro lado, es preciso tener presente que *el trabajo del maestro es cada vez más colectivo*, en la medida en que los aprendizajes son el resultado no de la intervención de un docente individual, sino de un grupo de docentes que en forma diacrónica o sincrónica trabajan con y sobre los mismos alumnos. Pese a esa especie de "fordismo pedagógico" que todavía tiende a dominar en muchas escuelas, es obvio que el tipo de cooperación mecánica y aditiva (lo que hace un maestro

régimen laboral, etc. En muchos casos esta diversidad de representación es la base de muchos conflictos entre sindicatos docentes y entre estos y los ministerios y secretarías de Educación.

se suma a lo que hacen otros) tiene limitaciones insalvables. Por lo tanto, para aumentar la "productividad" del trabajo docente será preciso reconocer que los efectos de la enseñanza sobre los aprendices son estructurales, son el efecto de una relación. Cuanto más integrada es la división del trabajo, mejores serán los resultados obtenidos en términos de aprendizajes efectivamente desarrollados. Esta es una tendencia contemporánea que contribuye a redefinir el colectivo docente sobre una base orgánica y no simplemente mecánica y tiene implicaciones no solo en términos de identidad docente, sino también sobre los procesos de formación inicial y permanente de los mismos.

Otra característica distintiva del trabajo docente es que se trata de una actividad especializada a la que le *cambian radicalmente los problemas* a resolver. En este sentido, el contenido del trabajo docente cambia con el tiempo, como sucede con los objetos de las ciencias sociales (Augé, 2008). Los profesionales de la salud también deben hacer frente a nuevas patologías. Las enfermedades también tienen historia social y cambian con el tiempo, pero no podría decirse que las "nuevas patologías" reemplazan radicalmente a las antiguas en el trabajo cotidiano de la mayoría de los médicos. Estos ocupan la mayor parte de su tiempo en resolver problemas conocidos (por ejemplo, enfermedades infecciosas, gastrointestinales, cardiológicas, etc.) con diagnósticos y terapias más o menos novedosos. Los que evolucionan son los recursos tecnológicos disponibles para atacar viejas y nuevas enfermedades, pero el ritmo de cambio en los problemas no es tan acelerado y radical como en el caso de la educación⁴. Esta es quizá una de las razones por las cuales en el campo de la pedagogía es tan difícil acumular conocimientos. De hecho, ha sido señalado en reiteradas oportunidades (OCDE, 2000) que una de las características particulares del sistema escolar (en comparación con otros sistemas de prestación de bienes y servicios) es que el conocimiento científico tecnológico utilizado por los prestadores del servicio tiene un estatuto incierto y con una baja estructuración. Cada vez en mayor medida el docente tiende a ser una especie de "improvisador obligado", un artesano que fabrica las herramientas al mismo tiempo que las va necesitando. En el campo de la enseñanza, el equilibrio entre conocimientos prácticos y formalizados se desplaza sin cesar hacia el segundo término de la relación.

El trabajo en la escuela, tanto el de los alumnos como el de los profesores, no es un trabajo cualquiera. Ambas partes en esta configuración social no solo emplean y aplican destrezas en forma mecánica, sino que "invierten" casi todas las características de su personalidad en la relación pedagógica. Por lo tanto, el docente no realiza un trabajo abstracto, no vende su fuerza de trabajo como energía genérica. Los objetivos que persiguen docentes y estudiantes tienen que ver con el aprendizaje. Casi podría decirse, en términos marxistas clásicos, que el trabajo del docente es *cada vez más un trabajo concreto*. ¿Qué quiere decir, entre otras cosas, trabajo "concreto"? Quiere decir que el que lo hace tiene la capacidad de ejercer un cierto control sobre la definición de los problemas, los objetivos a perseguir y las estrategias a emplear. Por lo tanto, tiene que poner en él algo más que su energía y capacidades técnicas. Enseñar bien no consiste simplemente en aplicar mecánicamente métodos y procedimientos codificados. Entre otras cosas, para enseñar y apren-

⁴ En efecto, no solo cambian los contenidos a enseñar, sino, y sobre todo, las condiciones en que se desarrolla la enseñanza y los propios sujetos del aprendizaje.

der efectivamente, alumnos y maestros necesitan motivación y compromiso. En otras palabras, los agentes del aprendizaje deben encontrar un sentido en lo que hacen para hacerlo bien. Como dice expresivamente Dubet, "no se puede aprender matemáticas de la misma manera en que se aprietan bulones en una cadena de montaje" (Dubet, 2007, p. 53). Lo mismo podría decirse de la enseñanza de las matemáticas. La pregunta es cómo se logra esta motivación, sentido o interés en lo que se hace. Los agentes de la relación pedagógica necesitan "comprometer" sus emociones y sentimientos, además de su inteligencia, en la enseñanza/aprendizaje.

La docencia, como categoría social, tiene la edad del Estado nacional y el sistema escolar moderno. El maestro es una construcción social estatal. Desde un punto de vista histórico, fueron varias las tensiones que presidieron las luchas inaugurales por la definición social del maestro. En muchos países occidentales esas luchas se desplegaron en diversas oposiciones. Pero una de ellas ocupó un lugar estratégico en la segunda mitad del siglo XIX y primeras décadas del siglo XX. Unos estaban convencidos de que la enseñanza era una actividad fuertemente vocacional, mientras que otros ponían el énfasis en la idea de profesión (Tenti Fanfani, 1999).

La vocación tenía tres componentes básicos. El primero era el innatismo. La docencia era una respuesta a un llamado, no el resultado de una elección racional. Desde esta perspectiva, "maestro se nace" y el dominio de ciertos conocimientos básicos (contenidos, métodos, etc.) solamente complementaba o canalizaba una especie de destino. Esta idea de vocación era una especie de secularización de la vieja idea sagrada de la vocación sacerdotal, entendida como una misión que se realiza por imperio de una determinación superior. Era Dios quien "llamaba" a cada hombre a cumplir una función social determinada. Y ciertas actividades, por su importancia estratégica, eran más vocacionales que otras. El sacerdocio es la figura arquetípica de la vocación que tiñe luego a otros oficios secularizados, entre ellos el oficio de maestro.

El segundo componente de la vocación como "tipo ideal" es el desinterés o la gratuidad. Una actividad que se define como eminentemente vocacional tiene un sentido en sí misma y no puede ser sometida a una racionalidad instrumental. Desde este punto de vista, el docente vocacional hace lo que tiene que hacer (educar, enseñar, etc.) sin exigir contraprestación alguna. Esta, en todo caso, es un medio para cumplir con una finalidad que trasciende el cálculo y el interés individual del docente. Por lo tanto, la vocación rima con la entrega, la generosidad y, llegado el caso, el sacrificio. El docente tiene que cumplir con su misión y, por lo tanto, no la puede condicionar a la obtención de un beneficio (el salario, el prestigio, el bienestar, etc.).

La idea de misión y el desinterés otorgan una dignidad particular al oficio de enseñar. Pero es una dignidad que viene por añadidura, es decir, que no puede ser el resultado de una intencionalidad o de una estrategia del que lo desempeña.

La idea de profesión tiene otro contenido. Una profesión es el resultado de una elección racional, es decir, de un cálculo consciente y no una respuesta a un llamado (o a una determinación psicológica o social⁹). El profesional se caracteriza por la posesión de una serie de conocimientos que

⁹ Los datos disponibles indican que en muchos países de América Latina la docencia es una actividad fuertemente endogámica (Tenti Fanfani, 2005).

requiere un período de formación más o menos prolongado, por lo general realizada en una institución especializada. Este componente cognitivo es dominante en la definición del profesional. Por otra parte, el profesional consagra la mayor parte de su tiempo de trabajo a esa actividad y obtiene de ella los recursos necesarios para su propia reproducción social. En otras palabras, una actividad profesional es una actividad interesada, sometida a una racionalidad medio-fin. Por eso se dice que el profesional vive del trabajo que realiza. El fuerte contenido de conocimiento que caracteriza al trabajo del profesional se asocia con la fuerte autonomía relativa del que lo realiza. El profesional es autónomo en sentido literal, ya que se le concede una notable capacidad de determinar las reglas que definen su trabajo y la evaluación de la calidad del mismo.

Se podrá decir que vocación y profesión no son términos contradictorios, sino complementarios. Se puede afirmar que, por lo general, un trabajo bien hecho es obra de alguien a quien le gusta lo que hace, que encuentra satisfacción haciendo lo que hace (vocación) y que al mismo tiempo espera una recompensa por el trabajo realizado, ya que vive "de él". Por lo tanto, la figura del "vocacional" (*amateur*) y la del profesional son figuras típicas que configuran un *continuum*, es decir, un espacio de posibilidades donde ambos componentes pueden estar presentes en proporciones desiguales.

En el momento fundacional del oficio del maestro el contenido vocacional tiende a predominar sobre el componente profesional. Sin embargo, el "equilibrio de poder" entre ambos componentes varía en función de circunstancias históricas. Hoy suele decirse que el elemento estrictamente "vocacional" no es el que predomina en el cuerpo docente de la mayoría de los países occidentales. En todo caso, el magisterio tiende a ser tan vocacional como cualquier otra actividad (la medicina, la ingeniería o el derecho). Sin embargo, existen indicios de que la vieja idea de vocación todavía hoy está más presente entre los maestros que en el resto de las ocupaciones modernas.

Varios factores contribuyen al debilitamiento de la vocación. El primero de ellos tiene que ver con el efecto de la relación entre la complejidad creciente del trabajo docente y el crecimiento de los conocimientos científicos y tecnológicos necesarios para realizarlo con éxito. Este complejo de fenómenos acentúa fuertemente las demandas de profesionalización docente. Una muestra de ello es la continua expansión de la formación inicial de los maestros. Un maestro más profesional es un maestro más cualificado, es decir, alguien que usa conocimientos cada vez más complejos y formalizados y cuyo dominio efectivo requiere un esfuerzo cada vez más significativo (en términos de tiempo y recursos).

Así como existen tendencias a la profesionalización, existen factores que la dificultan y que en muchos casos la vuelven cada vez más improbable. En América Latina la presión social por la expansión del servicio educativo obligó a reclutar docentes con déficits muchas veces importantes de formación. Muchos países se vieron obligados a reclutar maestros sin formación especializada. En países como Argentina, México o Brasil, proporciones significativas de docentes fueron reclutados antes de terminar su formación especializada (Tenti Fanfani, 2005). En muchos casos, la voluntad política de responder a la demanda de educación escolar obligó a expandir sin tomar en cuenta la disponibilidad real de recursos humanos dotados de la formación básica indispensable.

Otro factor que jugó en contra de la profesionalización docente fue la combinación de exclusión social con inclusión escolar. En casi todos los países de América Latina se masificó la escolarización de las nuevas generaciones sin atender a las condiciones sociales que determinan el aprendi-

zaje. En muchos casos, las instituciones escolares (multifuncionales por naturaleza) fueron utilizadas como campos de implementación de políticas asistenciales de la infancia y la adolescencia sin que mediara un enriquecimiento de los recursos de diverso tipo que son necesarios para atender nuevas funciones, tales como la alimentación, contención social, prevención de la salud, lucha contra la drogadicción, etc. (Tenti Fanfani, 2007). Los docentes se desprofesionalizaron al verse obligados por las circunstancias a asumir nuevas tareas para las cuales no fueron formados, convirtiéndose en asistentes sociales "dilettantes" y no cualificados.

Todos estos factores contribuyeron a fragmentar el cuerpo docente. Este tiende a ser un cuerpo cada vez más numeroso, pero al mismo tiempo cada vez más diversificado y jerarquizado.

Pensar en el trabajo docente como una *performance* puede ser de utilidad cuando se quiere comprender su especificidad. Con Paolo Virno (2003, p. 45), uno podría preguntarse qué tienen en común "el pianista que nos deleita, el bailarín experimentado, el orador persuasivo, el profesor que nunca aburre o el sacerdote que da sermones sugestivos"; la respuesta es: la virtud, entendida como el conjunto de capacidades de los artistas ejecutantes. La docencia, entonces, es un trabajo de virtuosos y esto, al menos, por dos razones:

1. Es una actividad que se cumple y tiene el propio fin en sí misma.
2. Es una actividad que exige la presencia y cooperación de otros, es decir, que necesita de un público.

Por lo tanto es un trabajo sin obra, sin producto: es una *performance*. Una buena clase no tiene producto inmediato. Según Virno, a falta de productos el virtuoso tiene testigos. La virtud (la calidad del docente) está en la ejecución y en la actuación y no en el producto.

Por lo tanto, la enseñanza es una praxis, es decir, una acción que tiene su fin en sí misma, que se manifiesta en su desarrollo. Desde este punto de vista, la praxis del docente es como la conducta ética y política, y se diferencia de una práctica productiva que termina en la elaboración de un producto determinado y separado del trabajo. En este caso, la calidad de la ejecución está en el producto (es improbable un zapatero que trabaja bien, pero produce zapatos defectuosos).

El maestro hace un trabajo donde el producto es inseparable del acto de producir. Es una actividad que se cumple en sí misma sin objetivarse en un resultado inmediato y evaluable.

¿Y cuál es la capacidad (o "competencia", si seguimos los dictados de la moda) que distingue a los ejecutantes virtuosos? La capacidad comunicativa, responde Virno. La comunicación se convierte en el contenido central del trabajo. Por eso el público (en este caso los alumnos y sus familias) es el evaluador primario e inapelable del trabajo del docente. Solo ellos están en condiciones de formular un juicio de valor, porque ellos "están allí" donde el maestro ejecuta su acción pedagógica. Virno se pregunta también "¿cómo se hace para evaluar a un cura, a un experto en publicidad, a un experto en relaciones públicas? ¿Cómo se hace para calcular la cantidad de fe, de deseo de posesión, de simpatía que ellos son capaces de crear?" La misma pregunta vale para los profesores: ¿cómo se hace para medir y evaluar la cantidad de pasión, de curiosidad, de creatividad, de sentido crítico en relación con el conocimiento y la cultura que es capaz de producir un maestro en sus estudiantes?

Dijimos antes que el docente de hoy debe ser antes que nada un generador de motivación, interés y pasión por el conocimiento. También debe crear y recrear permanentemente las condiciones de su propia autoridad y reconocimiento. Y ¿qué recursos hay que poseer y emplear para ejecutar esta función y lograr estos estados? Es probable que ellos mismos deban poseer estas cualidades en relación con la cultura y el conocimiento para poder suscitarlos en sus estudiantes. Para ello necesitan tener competencias expresivas, saber, imaginación, capacidad comunicativa. Deben saber movilizar emociones y sentimientos y para ello deben invertir ellos mismos estas cualidades de su personalidad (Marchesi, 2008).

De esta peculiaridad del trabajo del docente se deriva una serie de consecuencias al momento de decidir qué estrategias emplear para medir la calidad de su trabajo. Esta es una preocupación propia del gestor de la educación. No es una preocupación de las organizaciones representativas de los trabajadores de la educación, sino de los políticos y administradores de los sistemas educativos contemporáneos. En muchos casos, ellos tienden a considerar al trabajo docente como cualquier trabajo productivo y creen que el maestro genera un producto: el individuo educado. El producto del trabajo del profesor sería el aprendizaje de los alumnos. Pero aunque uno esté de acuerdo con esta proposición, debe tener en cuenta al menos tres cuestiones básicas:

1. La primera tiene que ver con el hecho de que es por lo menos difícil pensar la relación entre el trabajo de un docente singular y el aprendizaje de sus alumnos. Por lo general, el trabajo de un maestro es contemporáneo con el trabajo de otros maestros. ¿Cómo hacer para distinguir el efecto específico de uno en relación con el de los otros?
2. La segunda es que el aprendizaje no depende solo de la *performance* de los profesores. Se sabe casi desde siempre que lo que un alumno aprende depende de otros factores que los profesores, por lo general, no siempre están en condiciones de controlar. El efecto de los llamados factores sociales no escolares (capital cultural familiar, aprendizaje extraescolar, etc.) son tan (y a veces más) importantes como los propiamente pedagógicos. ¿Cómo separar entonces lo que se puede imputar a la virtud de los docentes y lo que se debe a otras experiencias extraescolares? Las técnicas estadísticas que se utilizan con mayor frecuencia no permiten medir en términos de "causalidad estructural" (o el efecto de interdependencia) las complejas relaciones entre las "variables de la escuela" y las "variables del alumno".
3. La tercera cuestión a tener en cuenta en la evaluación es que muchas veces los aprendizajes desarrollados en la escuela solo se manifiestan y valorizan en un momento diferido del tiempo. Hay cosas que se aprenden en el presente y que solo se valoran muchos años después, cuando el aprendiz se inserta en determinados campos de actividad. ¿Cómo distinguir los aprendizajes efímeros de aquellos realmente valiosos, es decir, permanentes? La durabilidad de los aprendizajes debe ser tomada en cuenta al momento de evaluar su calidad. Y esto solo puede hacerse después de la escuela.

En tanto servicio personal que se ejerce con otros y "sobre otros", la enseñanza "es un trabajo difícilmente objetivable, un trabajo cuya 'producción' se mide mal" (Dubet, 2002, p. 305). Pero, además, las evaluaciones que se hacen del trabajo del docente, por más detalladas y exhaustivas que pretendan ser, siempre dejan de lado algún aspecto que es juzgado esencial por los propios protagonistas, los cuales difícilmente se reconozcan en esas evaluaciones. Por lo general, esas cosas que no se evalúan tienen que ver con las relaciones cara a cara con los alumnos, con las familias, con el director y los colegas, aspectos que sin duda constituyen un capítulo fundamental de su

trabajo. En la cuestión relacional el maestro pone mucho de sí, pone su cuerpo, sus sentimientos y emociones, es decir, mucho más que el conocimiento de competencias, técnicas o procedimientos aprendidos. En realidad, cuando se habla de virtuosismo del docente, se hace referencia a estas cualidades que se ponen en juego en la relación con los otros para obtener credibilidad, confianza, para evitar o resolver conflictos, evitar tensiones, etc.

Según esta perspectiva hay que distinguir dos dimensiones en el trabajo docente. Una tiene que ver con el contenido crítico y ético del trabajo; la otra se desprende del contexto organizacional donde el maestro actúa. No hay que olvidar que la *performance* docente no se despliega en el vacío, sino en un contexto organizacional, predominantemente de tipo burocrático, es decir, regulado y jerárquico. Según Dubet, “la yuxtaposición de esta lógica de organización y de un trabajo crítico fuertemente subjetivo participa de una representación de la vida social en la cual los temas individuales y morales parecen separarse de aquellos de la actividad organizada”. La mayoría de los maestros “están tentados a oponer el calor y la singularidad de su experiencia en el trabajo a la objetividad anónima de las organizaciones que enmarcan su actividad” (Dubet, 2002, p. 306).

Si el trabajo del docente es estructuralmente complejo de “medir”, más difícil y cuestionable es hacerlo en un momento determinado del tiempo y usando solo un instrumento de “medición”. En todo caso, los aprendizajes de los alumnos al finalizar un año escolar pueden servir como un indicador, extremadamente incompleto, para medir la virtud del docente ejecutante. Es probable que haya que diversificar la evaluación del producto al mismo tiempo que buscar estrategias que tomen en cuenta la calidad de la ejecución. Aquí nuevamente hay que decidir quiénes están en condiciones de opinar sobre la misma. Lo cierto es que en este caso los alumnos y sus familias tienen ventajas ciertas con respecto a los gestores y políticos de la educación.

Un indicador de la complejidad que plantea la evaluación de los docentes es el hecho de que en casi todas partes este es un tema extremadamente conflictivo y acerca del cual existe poco consenso. Incluso en muchos países que destacan por la calidad de sus sistemas educativos (Finlandia es un caso ejemplar) no existe ninguna evaluación formal de los docentes.

En síntesis, los alumnos, los propios docentes y las familias (en el caso de los maestros de primaria) por lo general no se equivocan cuando distinguen a un buen profesor de un mal profesor. Sin embargo, esta “evaluación”, por ser informal, produce un capital de prestigio que, al no estar objetivado e institucionalizado, no produce consecuencias mayores sobre la carrera de los docentes (asignación de funciones jerárquicas, salarios, etc.).

Cabe destacar que el problema se plantea cuando los sistemas educativos, al privilegiar la expansión de la escolarización sin invertir lo necesario en la formación de los docentes ni en salarios y condiciones de trabajo, han contribuido primero a la decadencia del oficio para luego denunciar “la baja calidad de la docencia”. Quizá una adecuada comprensión del proceso que llevó a esta situación permitiría ver que en muchos casos los profesores también fueron víctimas de un proceso que en gran parte los trasciende. Si se parte de esta hipótesis, más que gastar en evaluar a los docentes en ejercicio (para “condenarlos”, como en el Perú actual) habría que mejorar sustantivamente la formación de los docentes y sus condiciones de trabajo y remuneración en vez de gastar en evaluaciones que tienen por objeto condenar a las víctimas ante la sociedad, ocultando así las responsabilidades históricas de la clase política en la degradación del oficio de docente. Pero más allá de esta discusión es evidente que en la mayoría de los países existe una distancia entre la rea-

lidad del trabajo cotidiano de los docentes en las aulas y el discurso oficial de las políticas educativas que formalmente busca adaptar la educación a las nuevas condiciones y exigencias, muchas veces contradictorias, que se generan en las dimensiones económicas, sociales y culturales de la sociedad contemporánea.