

TRES PROBLEMAS PARA LAS POLÍTICAS DOCENTES¹

Flavia Terigi

Universidad de Buenos Aires, Argentina

Me propongo plantear tres asuntos sobre la cuestión docente en el marco de los cambios sociales y educativos, asuntos que he seleccionado para esta presentación porque ligan con las condiciones de trabajo y de salud de los docentes, con lazos que es necesario visibilizar:

1. *El problema del cambio en las condiciones de funcionamiento del sistema educativo, y de las respuestas de las políticas educativas frente a ellos, en particular considerando la posición que asignan a los docentes.*
2. *El problema de la insuficiencia de medios para la enseñanza en las complejas condiciones de funcionamiento del sistema educativo, y de la necesidad de producir medios para la enseñanza.*
3. *El problema de la autoridad de la docencia y la necesidad de construir un nuevo posicionamiento para los docentes.*

El problema del cambio en las condiciones de funcionamiento del sistema educativo:

La literatura contemporánea acerca de la crisis de la función docente subraya insistentemente la cuestión del cambio en las condiciones de funcionamiento de los sistemas escolares y de las respuestas de las políticas educativas frente a estos cambios (por ejemplo, Esteve, 2005). Quisiera plantear la idea de que de ningún sistema puede esperarse que funcione en condiciones completamente diferentes de aquellas para las que fue desarrollado. Quizás sea eso lo que estamos esperando de la escuela; quizás sea eso lo que debemos replantearnos.

Un ejemplo externo a la escuela puede permitir entender lo que quiero decir (Terigi, 2006). En setiembre de 2005, las pantallas de la TV mostraban las imágenes de la evacuación preventiva de la ciudad de Houston ante la proximidad del huracán *Rita*. Se había temido que los posibles efectos de *Rita* sobre Houston repitieran los devastadores del huracán *Katrina* sobre la ciudad de New Orleans. Las imágenes transmitidas desde Houston mostraban cómo, en las salidas de la ciudad, se atascaban durante horas miles de autos, camiones, micros y otros medios de locomoción por ruta, obligados por la fuerza de su propio número a huir lentamente de un fenómeno meteorológico que se acercaba aceleradamente.

¹ Panel “Docentes, ¿víctimas o culpables? Una mirada renovada sobre la cuestión docente en el marco de los cambios sociales y educativos”. Encuentro Internacional “La docencia, ¿una profesión en riesgo? Condiciones de trabajo y salud de los docentes”. Organizado por la OREALC, Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe. Montevideo, 22, 23 y 24 de junio de 2006.

En esos días, se sostuvieron duros debates sobre la capacidad o la responsabilidad del Gobierno Federal de los Estados Unidos en cuanto a prever y afrontar estos fenómenos, meteorológicos pero también urbanísticos. Más allá de esos debates, la imagen del atascamiento vehicular en las salidas de la ciudad sirve para expresar la siguiente idea: las ciudades pueden estar mejor o peor planificadas, pero ninguna está diseñada previendo que *todos* sus habitantes quieran abandonarla *en un mismo momento*.

Una reflexión análoga puede hacerse sobre estas otras organizaciones que conocemos bien: las escuelas. Como las ciudades, son sistemas preparados para funcionar en ciertas condiciones; alteradas esas condiciones, existen posibilidades de adaptación, pero ningún sistema (incluyendo a la escuela) puede responder adecuadamente a una completa alteración de sus condiciones usuales de funcionamiento.

Los análisis sobre los cambios sociales sugieren que la alteración en las condiciones de funcionamiento de las escuelas podría haber llegado ya a ese punto en el que los desajustes se hacen irremontables. Los cambios en las expectativas con respecto a las finalidades de la escuela; la imposibilidad de muchas familias de asegurar a sus hijos ciertas condiciones de crianza; la deslocalización del saber que hace imposible su monopolio por los docentes: ante la envergadura de estos cambios, es lógico que se produzca una crisis en la escuela.

Frente a esa crisis, las políticas educativas suelen responder con demandas a las escuelas para que éstas afronten las dificultades generando respuestas pedagógico-didácticas. La atención a la diversidad, la innovación educativa, los agrupamientos flexibles, son algunos ejemplos de estas demandas. Ahora bien, si esas demandas no son debidamente medidas en relación con los cambios que están ocurriendo en las condiciones de funcionamiento del sistema escolar, se termina cargando en las espaldas de los docentes, individual o institucionalmente considerados, la responsabilidad de encontrar los medios para dar las respuestas demandadas, y se termina produciendo su culpabilización cuando tales medios no se encuentran.

Pensemos por ejemplo en las recientes apelaciones a que las escuelas deben ser capaces de “atender a la diversidad”, de desarrollar formas de enseñar que no sólo respeten las diferencias sino que respondan a ellas. Cabe preguntarnos si es posible que un dispositivo estructurado bajo la lógica de la homogeneización de la población sea capaz de dar respuestas educativas a la heterogeneidad. Cuando lo que estamos considerando es la dificultad y aún la imposibilidad de resolver la enseñanza en condiciones completamente alteradas, demandar a los docentes que sean ellos los que produzcan respuestas pedagógico- didácticas que el sistema institucional de enseñanza no ha podido generar es parecido a pretender ordenar con más semáforos la salida de la ciudad de Houston en pleno huracán.

Ciertas transformaciones que pretendemos en la enseñanza son improbables sin cambios sustantivos en las condiciones en que tiene lugar la escolarización. Algunos de los problemas que afrontan los docentes en nuestras escuelas no tienen solución en el marco del dispositivo escolar tal y como lo conocemos. Si pese a ello seguimos considerando a la escuela como el dispositivo institucional de mayor escala para la transmisión intergeneracional, se hace necesario **asumir, como parte de las políticas**

referidas a la cuestión docente, la generación de condiciones que hagan razonables las demandas que tenemos sobre la tarea de enseñar en nuestras escuelas, y la remoción de las demandas que son irracionales dadas las características del sistema escolar. Siendo claros: las políticas educativas no pueden retener para el Estado la responsabilidad de asegurar los componentes materiales (recursos, tiempos rentados, normativa, etc.) que son condición de posibilidad de las propuestas de mejora, y transferir a las escuelas y sus docentes la responsabilidad exclusiva de encontrar los modos pedagógico- didácticos de resolver la enseñanza. Y ello en razón de lo que analizaremos a continuación.

El problema de la insuficiencia de medios para la enseñanza:

Seguramente compartiremos que los saberes didácticos son propios (aun si no exclusivos) de la función docente. Me propongo compartir un diagnóstico acerca del estado de situación de estos saberes, lo que es relevante para considerar las políticas sobre la cuestión docente, debido a que una dimensión sustantiva del trabajo docente y, por tanto, de las condiciones en que ese trabajo se realiza, se refiere a los saberes con que maestros y profesores pueden contar cuando asumen el desafío de la enseñanza.

Sostiene Feldman, pedagogo argentino (Feldman, 2002), que hay dos modos básicos de enfocar el problema de la enseñanza:

Enfoque sobre la enseñanza	Enfoque sobre el docente	Modo de formular la pregunta didáctica
1) Como proceso interactivo, <i>cara a cara, artesanal</i>	Artesano individual elaborando el conjunto del resultado	¿Cómo enseñar?
2) Como sistema <i>institucional, industrial</i>	Persona que trabaja en una gran organización, siendo ésta la responsable del resultado	¿Cómo ayudar a que muchos otros enseñen en grandes redes institucionales?

Elaboración propia sobre la base de Feldman, 2002.

Quiero llamar la atención de ustedes sobre el hecho de que, en la medida de que cambian los enfoques sobre la enseñanza y sobre los docentes, cambia completamente la pregunta a la que debe responder la didáctica. La pregunta ya no es cómo enseñar, sino cómo ayudar a que muchos otros enseñen en grandes redes institucionales. Según el análisis de Feldman, la didáctica y la pedagogía han tendido más frecuentemente a considerar la enseñanza como un proceso interactivo, cara a cara o artesanal, en desmedro de su consideración como un sistema que trabaja en la escala de las grandes redes de instituciones. El resultado de esta desconsideración es una enorme distancia entre los desarrollos didácticos con los que contamos y las situaciones en las que se requiere que esos desarrollos funcionen.

Para hacer esta idea más comprensible, voy a desplegar la diferencia entre producir medios para la enseñanza cara a cara y producir medios en la escala del sistema, analizando el ejemplo del plurigrado en las escuelas rurales.

Como muchos de Uds. saben, en la mayoría de las escuelas rurales un mismo maestro se hace cargo de varios grados escolares, a veces de todos, y de niños de las más diversas edades. Mientras que en nuestros sistemas educativos la escolaridad es graduada, y en tal sentido cada alumno está cursando un grado específico de su escolaridad, en las escuelas rurales la organización escolar del plurigrado agrupa a los niños y a las niñas que cursan grados distintos en la misma sección de grado a cargo de un único maestro.

¿Cuál es el problema para el maestro? Tiene que encontrar un modo de desarrollar contenidos de grados diferentes en condiciones de enseñanza simultánea, pero teniendo como herramientas para ello un conjunto de propuestas didácticas construidas históricamente siguiendo la norma graduada de la escolaridad. Es decir, preparadas para el grado común. Tener varios grados juntos, tener que desarrollar la gradualidad en condiciones de simultaneidad, es un problema didáctico que no tiene respuesta en buena parte de los desarrollos didácticos con los que los maestros pueden contar (Terigi, 2006).

¿Qué hacen los maestros para afrontar este problema didáctico? Estuve estudiando esta cuestión en terreno puedo afirmar que, en general, resuelven la simultaneidad mediante procedimientos apoyados en la sucesión. Realizan un ordenamiento general de la clase a través de la asignación de actividades a subgrupos definidos por una combinación cotidianamente variable de los grados formales y los alumnos presentes, y distribuyen luego su atención de manera sucesiva en los distintos subgrupos. Si lo analizan con cuidado, advertirán que los maestros que así proceden no han logrado resolver del todo el problema de la simultaneidad: lo que han hecho es desdoblado en la atención sucesiva de los grupos escolares (Terigi, 2006). Ahora, ¿qué otra cosa podrían hacer un maestro o una maestra que han sido formados en instituciones de formación docente que en general le transmiten propuestas didácticas que están, ellas mismas, basadas en el supuesto de que simultáneamente se atiende a niños que están cursando un mismo grado?

¿Quiere decir esto que no hay escuelas rurales donde los maestros logren mejores resoluciones al problema de la simultaneidad? No, pero en la escala del sistema escolar, no es aceptable que se deje la solución de un problema didáctico que afecta a miles de escuelas, en las posibilidades de que un maestro o maestra, individualmente considerado, “le encuentre la vuelta” al asunto. Dejar este problema en manos de los maestros no sólo afecta la calidad de la enseñanza y los derechos educativos de los niños: contribuye al malestar insistentemente denunciado por la literatura y por los representantes sindicales de maestros y profesores, y que es objeto de trabajo en este Encuentro.

Es aquí donde puede entenderse mejor qué quiere decir Feldman cuando afirma que los desarrollos didácticos han considerado la enseñanza como un asunto interactivo, como la tarea que resuelve un docente frente a sus alumnos, y han descuidado la producción de medios que permitan ayudar a enseñar en un sistema institucional. Considerar la enseñanza como sistema institucional implicaría algo bien diferente: implicaría, en el caso que estamos analizando, asumir la responsabilidad de producir medios que ayuden a los maestros a enseñar en las particulares condiciones didácticas del plurigrado.

Del análisis previo se concluye que no se puede transferir el problema de la falta de medios de enseñanza a los docentes: tiene que ser resuelto en otro nivel. La pregunta es entonces: ¿en qué nivel? Y es ante esta pregunta que sostenemos que la enseñanza debe convertirse en un problema político (Terigi, 2004). **Forma parte de las condiciones usuales de trabajo docente que la enseñanza haya sido tomada en general como problema doméstico, como problema que maestros y profesores deben resolver. Forma parte de un replanteo de las condiciones de trabajo docente que la enseñanza sea tomada como un problema político.**

Ciertos cambios que pretendemos hoy en la enseñanza son ilusorios si las políticas educativas no asumen el profundo trabajo de producción de saber didáctico que hay que realizar para que esos cambios sean posibles. Así, por ejemplo, las estrategias para enseñar en el plurigrado no están producidas como conocimiento didáctico oficial. No se puede seguir pidiendo a los maestros y profesores que sean ellos, individualmente o en grupos, los que construyan las respuestas para aquello que el sistema no puede resolver como sistema. Es algo así como pedir soluciones biográficas a problemas estructurales.

La mejora de la enseñanza no puede reducirse a una combinación en dosis variables de responsabilidad, invención, voluntad, vocación o compromiso de los docentes por un lado, y recursos materiales provistos por el Estado, por el otro, tal como lo suponen, entre otros, los discursos “proautonomía”, los discursos “proinnovación” y los diagnósticos de “resistencia al cambio”. Todos estaremos de acuerdo en que, para que cualquiera de las expectativas que tenemos sobre la escuela alcance algún nivel de realización en las aulas, se requiere que los docentes dispongan de los medios didácticos necesarios, o bien de las condiciones para elaborar esos medios, en caso de no contar con ellos de manera inmediata. Desde nuestra perspectiva, es ilegítimo definir nuevos propósitos para la escuela y dejar a los docentes a cargo de alcanzarlos, sin que ningún medio probado de alcanzarlos se haya puesto a su disposición.

¿Qué me gustaría dejar en claro? Que el problema de la enseñanza es un problema político. Que necesitamos políticas educativas que hagan de la enseñanza su asunto central; no cualquier clase de política educativa, sino aquellas advertidas de los límites de lo que los maestros y profesores pueden hacer en las condiciones que plantea el dispositivo escolar y en virtud de los saberes de los que disponen; políticas comprometidas en producir la clase de saber que se requiere para habilitar otras formas de la práctica.

El problema de la autoridad de la docencia:

Al decir que las estrategias para enseñar en el plurigrado no están producidas como conocimiento didáctico oficial, aunque en determinadas escuelas haya maestros que logren resolver el problema de la gradualidad en un marco de simultaneidad, se pone en foco el tercer planteo que quiero formular aquí: la consideración del problema de la autoridad de la docencia, y de sus fuentes de legitimidad.

No podemos soslayar interrogarnos por las consecuencias de las transformaciones sociales e institucionales en la configuración de las identidades docentes de nuestro tiempo. Según señala Birgin (2006), la docencia ha perdido valoración y reconocimiento público, lo que conlleva un debilitamiento de la autoridad de su posición. Este debilitamiento es uno de los aspectos más problemáticos que presenta la situación actual de la docencia. Por eso adquiere relevancia la pregunta por los modos de renovar la autoridad de los docentes y de producir prácticas de habilitación para y con ellos, de manera que puedan constituirse nuevamente en voz autorizada, indispensable para autorizar a otros.

La cuestión no es sencilla. Hay un problema intrínseco en la legitimidad del trabajo docente, una suerte de herida de nacimiento que la función docente sobrelleva con mayor o menor suceso según las circunstancias históricas, y que es debida a la división social del trabajo de producción y reproducción del saber (Lundgren, 1992). En efecto, el docente transmite un saber que no produce; esa distancia irreparable entre el llamado saber sabio y el saber enseñado ha sido señalada por Chevallard hace veinte años, a través del concepto de transposición didáctica (Chevallard, 1997). Una distancia excesiva, un desgaste del saber académico de los docentes, pone en cuestión la legitimidad del proyecto de enseñanza, degradando su valor; los profesores se sienten afectados por el desprestigio que los alcanza cuando se señala la desactualización de lo que saben, y la recuperación del prestigio se liga a la revinculación con el saber sabio.

En cambio, el saber que producen los docentes, aquel en el que sí podrían ser reconocidos como expertos, el saber sobre la transmisión, no es reconocido como saber, y la definición del trabajo docente no contiene las condiciones necesarias para reconocer ese trabajo de producción de saber sobre la transmisión, para darle visibilidad.

El problema de legitimidad que señalamos se agrava si consideramos cómo se contabiliza la crisis en el presente de nuestras escuelas. ¿Cómo leyó la crisis la reforma de los noventa? Birgin (2006) señala que la epistemología triunfante produjo el reemplazo de un debate político-pedagógico por premisas técnicas: más que una mirada compleja sobre una sociedad crecientemente excluyente y competitiva, en la que aparecía interrogado el mandato inclusor de la escuela, se señaló la baja competitividad de la escuela frente a las exigencias de la globalización y el mercado de trabajo como justificación para cuestionarla en sus aspectos más básicos.

Así como en su oportunidad el Estado sostuvo una operación de autorización de la posición docente, hoy debe recuperar la iniciativa en relación con las dimensiones simbólicas cuya relevancia es indudable en la construcción de una posición pública autorizada para los docentes. Del mismo modo, las entidades representativas de los docentes, que jugaron un papel en el complejo proceso de autorización de la posición (Diker, 2006), deberán encontrar los modos de converger en la construcción de una nueva posición pública.

Decir esto no significa entender que la construcción de una posición pública autorizada se limita al orden simbólico. En tal sentido, la jerarquización de la carrera profesional y la intervención sobre las condiciones de trabajo en las escuelas en dirección a su mejora son otros dos pilares en que debería apoyarse aquella construcción. Más aun, entre tales condiciones debería darse un lugar de mayor relevancia a la búsqueda de una escuela donde sea posible para los adultos el trabajo intelectual sobre la experiencia educativa en el marco de dispositivos colectivos. Pero

nada de esto debería opacar la importancia del trabajo que se requiere en el orden simbólico.

A manera de síntesis:

He procurado plantear tres problemas y he propuesto, a propósito de su análisis, un conjunto de consideraciones y recomendaciones para las políticas educativas. Sintetizaré los planteos en la siguiente tabla:

Problema señalado	Consideraciones y recomendaciones para las políticas educativas
El problema del cambio en las condiciones de funcionamiento del sistema educativo, y de las respuestas de las políticas educativas frente a ellos, en particular considerando la posición que asignan a los docentes.	Asumir, como parte de las políticas referidas a la cuestión docente, la generación de condiciones que hagan razonables las demandas que tenemos sobre la tarea de enseñar en nuestras escuelas, y la remoción de las demandas que son irracionales dadas las características del sistema escolar.
El problema de la insuficiencia de medios para la enseñanza en las complejas condiciones de funcionamiento del sistema educativo, y de la necesidad de producir medios para la enseñanza.	Forma parte de un replanteo de las condiciones de trabajo docente que la enseñanza sea tomada como un problema político. Necesitamos políticas educativas que hagan de la enseñanza su asunto central; políticas comprometidas en producir la clase de saber que se requiere para habilitar otras formas de la práctica.
El problema de la autoridad de la docencia y la necesidad de construir un nuevo posicionamiento para los docentes.	El trabajo en el orden simbólico para la construcción de una posición pública autorizada para los docentes. La importancia de dar visibilidad al trabajo de transmisión y de generar condiciones para la construcción de saber específico sobre ese trabajo.

Se trata, como espero haber sido capaz de mostrar, de temas fundamentales en el trabajo de los profesores, pero también de temas poco explorados. Quisiera cerrar con la expectativa de que estos asuntos puedan incorporarse al trabajo sistemático que tendrá lugar en estos días, del cual surjan recomendaciones concretas para que las políticas educativas contribuyan a redefinir, en dirección a su mejora, la condiciones de trabajo y salud de los docentes.

Referencias:

BIRGIN, Alejandra (2006). "Pensar la formación de los docentes en nuestro tiempo". En TERIGI, Flavia (comp.) (2006). Diez miradas sobre la escuela primaria. Buenos Aires, Fundación OSDE/ Siglo XXI.

CHEVALLARD, Yves (1997). La transposición didáctica. Del Saber Sabio al Saber Enseñado. Buenos Aires, Aique.

DIKER, Gabriela (2006). "Los laberintos de la palabra escrita del maestro". En TERIGI, Flavia (comp.) (2006). Diez miradas sobre la escuela primaria. Buenos Aires, Fundación OSDE/ Siglo XXI.

ESTEVE, José María (2005). "Identidad y desafíos de la condición docente". Seminario Internacional La renovación del oficio del docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI. Organizado por el IIPE- UNESCO sede Buenos Aires. Buenos Aires, 9, 10 y 11 de noviembre de 2005.

FELDMAN, Daniel (2002), "Reconceptualizaciones en el campo de la didáctica". En AA.VV. (2002): Didáctica e prácticas de ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos. XI ENDIPE DP&A editora Ltda., Río de Janeiro.

LUNDGREN, Ulf P. (1992). Teoría del curriculum y escolarización. Madrid, Morata.

TERIGI, Flavia (2006). "Las "otras" primarias y el problema de la enseñanza". En TERIGI, Flavia (comp.) (2006). Diez miradas sobre la escuela primaria. Buenos Aires, Fundación OSDE/ Siglo XXI.

TERIGI, Flavia (2004). "La enseñanza como problema político". En FRIGERIO, Graciela y DIKER, Gabriela (comps.), La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción. Buenos Aires, cem/Novedades Educativas.