

EN TORNO A LA “PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE” Y LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS: APUNTES PARA EL DEBATE

Pablo Imen^{*}

1. Introducción

Los debates en torno al término “PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE” se desenvuelven alrededor de concepciones divergentes y aún antagónicas sobre la formación docente y el ejercicio del rol, abarcando la definición de sus alcances y sus límites, así como su direccionalidad.

Tales definiciones son reelaboradas y a la vez constituyen insumos para el diseño, implementación y evaluación de políticas públicas educativas y, por tanto, para el gobierno y gestión de la educación.

El abordaje de la problemática de la “profesionalización docente” reconoce múltiples vías de acceso dada la complejidad que entraña este concepto en discusión.

Ponemos en cuestión, en principio, el discurso hegemónico sobre los atributos asignados a la “profesión” de la tarea docente. En tal sentido, el término “profesional” suscribe desde esta visión a unas prácticas fundadas en una ideología legitimadora que reivindica para los profesionales un carácter elitista; la priorización del conocimiento especial como autocomplacencia; la discriminación hacia los “legos” y un sostenimiento de privilegios y prerrogativas que reproduce en el plano del conocimiento la estructura jerárquica, autoritaria y desigual que se desenvuelve en el terreno de la economía y del poder.

Una primera sección de este trabajo, por tanto, apuntará a desmitificar una serie de supuestos teóricos, políticos e ideológicos en torno a la categoría de “profesionalización docente”.

En segundo lugar, tomaremos como ejemplo de propuestas de “profesionalización” los Proyectos de Ley de Profesionalización Docente y el Fondo Nacional de Incentivo Docente (aprobado) elevado por el Poder Ejecutivo Nacional a fines de analizar los supuestos subyacentes que contribuyen –de algún modo- a la reconfiguración del rol docente.

Finalmente, sugerimos algunas reflexiones para pensar una alternativa en torno a la cuestión de la docencia como “profesión”.

2. Sobre el concepto de “profesionalización”: primeros elementos para su definición

Parece oportuno iniciar el análisis de esta problemática con un párrafo del trabajo de N. Burbules y K. Densmore: “*Las propuestas que hacen hincapié en la profesionalización de la enseñanza como prioridad ‘número uno’ de la reforma educativa no son más que el reverso de los informes que culpan a los profesores en primer lugar*”¹ de la crisis de los sistemas educativos, aspirando así a legitimar las políticas de reformas educativas impulsadas desde los ochenta.

^{*} Docente e Investigador de la Universidad de Buenos Aires.

¹ Burbules, N. Y Densmore, K. “Los límites de la profesionalización en la docencia”. Educación y Sociedad, 11 (1992), Madrid. Pgs. 67-83.

Múltiples declaraciones, documentos e informes oficiales reclaman la profesionalización docente, una meta compleja dado, en primer término, lo evanescente del propio término de “profesionalización” y , en segundo lugar, dada la dirección precarizadora de las políticas laborales en el campo educativo.

Algunos teóricos han trabajado sobre el “enfoque taxonómico” de la categoría “profesionalización”, que intenta resumir sus características centrales a partir del análisis de las profesiones, especialmente del derecho y de la medicina -con el riesgo eventual de realizar un análisis descontextualizado-

- “Autonomía profesional; trabajo libre de supervisión.
- Motivación basada en un ideal de servicio público más que en el interés propio.
- Acervo de saber experto basado en el conocimiento teórico especializado o científico.
- Control de la formación o certificaciones y de los nuevos profesionales.
- Autogobierno; autoridad propia en la política de su campo, especialmente de la ética profesional.”²

Como bien señalan los autores mencionados, dichas características tienen complicaciones no resueltas. Por un lado, es pertinente preguntarse sobre cuál es el contenido del “saber experto”. Este tema constituye un rasgo distintivo de las sociedades contemporáneas: “En los sistemas modernos, los aspectos esotéricos de la profesionalidad tienen poco o nada que ver con su infalibilidad y dependen de una combinación de entrenamiento y especialización prolongada (aunque no hay duda de que algunos expertos - como los sociólogos - suelen muy a menudo levantar un muro de jerga y ritual para proteger sus pretensiones de diferenciación técnica.)”³ Como bien destaca Giddens, no es poco frecuente - más bien lo habitual - la paradoja de que los expertos a la par de ofrecer al conocimiento como un instrumento para la “seguridad ontológica” suelen desarrollar puntos de vista antagónicos con relación a la problemática que abordan.

El punto de partida propuesto por Burbules y Densmore pregunta “qué circunstancias políticas y sociales han permitido a algunas ocupaciones y no a otras apropiarse del título de profesión”.⁴ Desde esta perspectiva es introducido en el análisis un elemento histórico soslayado por el discurso oficial: el status profesional es el resultado positivo de una lucha política para legitimar diversos privilegios y recompensas económicas. “Profesional”, por tanto, es, más que un término descriptivo, “un símbolo que reserva nuestra cultura para unas pocas ocupaciones, un constructo que promueve una identificación positiva de un grupo y sirve para resaltar y legitimar las diferencias entre los grupos de élite y los otros. Esta tesis se sostiene por el hecho de que las profesiones tradicionales, como el derecho y la medicina, siguen siendo consideradas como tales aunque muchos de sus rasgos taxonómicos hayan sido eliminados o alterados por circunstancias económicas y organizativas cambiantes.”⁵

En efecto, es posible demostrar que profesiones consideradas históricamente como “liberales” - especialmente la medicina y el derecho - pierden de manera creciente su autonomía profesional, dada la inserción de estos profesionales como mano de obra asalariada y subordinada a la lógica de la producción capitalista y empresarial. Se desarrolla una reorganización de los procesos de trabajo a partir de una compleja división del trabajo planificada y administrada por la cúspide de la dirección en las organizaciones.

Este dato no es menor, porque implica un quiebre en la división tradicional entre la “responsabilidad profesional”; la “responsabilidad burocrática” y la “responsabilidad pública”.⁶

² Burbules, N. Y Densmore, K. Ob. Cit.

³ Giddens, Anthony. “Modernidad e Identidad del Yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea.” De. Península, 1ª. Edición en Historia, Ciencia y Sociedad. 1997

⁴ Giddens, Anthony. Ob. Cit.

⁵ Burbules, N. Y Densmore, K. Ob. Cit.

⁶ En efecto, mientras la **responsabilidad profesional** hace referencia a la aplicación de un saber experto con altos niveles de autonomía en la decisión; la **responsabilidad burocrática** obedece criterios de subordinación a la norma, organización

Las propuestas de profesionalización sostenidas por las posiciones oficiales omiten toda referencia al ejercicio del poder que conlleva la profesión docente, a la vez que se promueven dispositivos que descualifican la tarea docente y le quitan crecientes cuotas de poder con relación a definiciones centrales de esta tarea.

Mientras esto ocurre en el plano de las instituciones, se produce un fenómeno que, si bien no es enteramente novedoso, ha alcanzado niveles de generalización inéditos: el “saber experto” se ha convertido en un factor central en la definición de las políticas públicas. La afirmación de que la burocracia y los “tecno-expertos” realizan una alianza de interés para conservar el status y los privilegios de una profesión sobre la base de sus cualificaciones parece contar con evidencias ciertas.⁷

Supuestos existentes tras el llamado a la profesionalización docente

Podemos suscribir la idea de que la tarea docente no puede entenderse como una profesión en la acepción weberiana. Tampoco parece viable la propuesta de “tomar lo positivo” y separar lo negativo del concepto de profesión como lo sugerido por la *Bicentennial Commission on Education for the Profession of Teaching*:

“ En su peor acepción, profesionalismo connota exclusión, autoproteccionismo, excesiva especialización, autoengrandecimiento, formalismo, autoritarismo, jerarquía y mistificación. Este no es, obviamente, el profesionalismo al que la Comisión insta a los educadores (...) La Comisión confía en que los educadores seguirán ampliando el significado del profesionalismo, de forma que éste se haga más democrático, más volcado al desarrollo del cliente y más político de lo que actualmente caracteriza a las profesiones establecidas. (...) Lo que necesita la profesión es una serie completamente nueva de conceptos que contemplen la naturaleza de la sociedad de servicios emergente, sus demandas educativas, los tipos de sistemas de distribución necesarios para proporcionar acceso público a una oportunidad educativa permanente y los tipos de personal profesional y expertos en formación que se requieren para reformar la educación pública en América.”⁸

Esta interpelación a la profesionalización docente parece ignorar los procesos por los que las ocupaciones se convierten en “profesiones”, con obstáculos ciertos dada la complejidad que implica aplicar este tipo de análisis al caso al caso de la enseñanza.

En la actual coyuntura, la sociedad expresa una serie de demandas sobre los docentes que muchas veces éstos no están en condiciones de resolver. Al mismo tiempo, desde los gobiernos - especialmente los que han llevado a cabo políticas conservadoras - se cuestiona el trabajo de los docentes.

jerárquica del trabajo y responsabilidad basada en la obediencia. Por otra parte, la “**responsabilidad profesional**” orientada al cliente entra en colisión - para el caso tanto del docente como del médico - con la “**responsabilidad pública**” en tanto garante de los derechos sociales reconocidos como son, inequívocamente, la salud y la educación. Ver en “Los límites de la profesionalización en la docencia”. Nicholas C. Burbules y Kathleen Densmore. Ob. Cit.

⁷ Ver, entre otros, Daniel Cano. “Conversos, técnicos y caníbales o acerca de las desventuras de la pedagogía en el laberinto del Estado Malhechor”. Versión corregida de la ponencia presentada en el Seminario Internacional Políticas, Instituciones y Actores en Educación; Centro de Estudios Multidisciplinares. Abril 1996.

⁸ Burbules, N. Y Densmore, K. Ob. Cit.

Simultáneamente se producen renovados mecanismos de descualificación efectiva del rol docente⁹ en contradicción con un discurso profesionalizante que supone ciertos los niveles de autonomía en el trabajo de enseñar - a través de la generalización de exámenes de evaluación y la tendencia a adoptar nuevos criterios de certificación de la profesión en contextos de ajuste estructural.

Otros dispositivos para la descualificación del trabajo docente ocurren con la imposición de nuevas currículas estandarizadas; asistiéndose a un incremento de la supervisión, la evaluación y el control de los docentes por parte del Estado y a la exigencia de crecientes cargas laborales que en muchos casos excede el plano académico. La reforma educativa en Argentina ha implantado en este sentido los Contenidos Básicos Comunes, el Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad; la implantación de exigencias de "recualificación" docente a través de los cursos de la Red Federal de Formación Docente Continua (en adelante, RFFDC), etcétera.

Al mismo tiempo que se implantan estos cambios, y dados los escenarios de desigualdad social creciente y de expansión de la pobreza, los docentes se ven compelidos a privilegiar acciones asistenciales en las escuelas por sobre la tarea específicamente pedagógica, convirtiéndose las escuelas, en muchos casos, en ámbitos de contención social.¹⁰

Mientras que desde el discurso oficial se exige cada vez más de la labor de los docentes, su tarea en el aula es empobrecida sistemáticamente por procesos de recentralización del Ministerio Nacional¹¹ y, de manera mucho más sutil pero igualmente efectiva, por las empresas editoriales. "Por irónico que pueda parecer - insisten Burbules y Densmore - la retórica del profesionalismo ha servido a menudo para promover la trivialización de la enseñanza."¹²

Las acciones en curso a partir de la puesta en marcha de la Red Federal de Formación Docente Continua¹³ han venido generando una significativa segmentación en la fuerza laboral docente, al promover una "profesionalización selectiva" para quienes tengan posibilidades de lograr mayores credenciales educativas.

Desde una perspectiva histórica, las políticas de profesionalización han demostrado ser eficaces en la medida que fueron acompañadas del mejoramiento de las condiciones de trabajo. Esta alternativa se torna inviable en el contexto de los actuales planes de ajuste estructural en que los docentes son sometidos a sustanciales recortes salariales y al deterioro persistente de sus condiciones de trabajo¹⁴; y en el que son enjuiciados como el principal obstáculo de las reformas en curso al tiempo que ensalzados como la clave del éxito reformista.

La implementación de la RFFDC, no ha constituido una alternativa superadora de las tradicionales estrategias de actualización y perfeccionamiento docente. Ha padecido la reproducción de la lógica del "cursillismo" con resultados previsibles: el supuesto de que las formas de capacitación centradas básicamente en contenidos tendrían impacto sobre el mejoramiento del vínculo pedagógico está lejos

⁹ Ver Apple M. "Ideología y currículo", Akal- 1986 Madrid ; "Educación y Poder", Paidós, 1987.

¹⁰ Esta problemática es abordada en REDONDO, P. y THISTED, S.. *Las escuelas en los márgenes. Realidades y futuros*. Mimeo, 1997.

¹¹ Tiramonti, G. Y Sabato, H. "La reforma desde arriba. Política Educativa en el gobierno de Menem.". Revista Punto de Vista, N° 53- Buenos Aires. Nov. 1955.

¹² Burbules, N. Y Densmore, K. "Los límites de la profesionalización en la docencia". Densmore. Educación y Sociedad, 11 (1992), Madrid. Pgs. 67-83.

¹³ La Red de Formación Docente Continua se establece en el Documento Resolución 32/93 Serie A N° 3 titulado "Alternativas para la formación, el perfeccionamiento y la capacitación docente". En el mismo se define a la Red como "un sistema que asegure la circulación de información para concretar las políticas nacionales de formación docente continua acordadas en el Consejo Federal de Cultura y Educación. En ese marco de concertación, la finalidad de la red será ofrecer el marco organizativo para el desarrollo de un plan federal de formación docente continua."

¹⁴ Ver Fernández M., Lemos M.L. y Wiñar D. "La Argentina Fragmentada. El caso de la educación." Miño y Dávila. Bs. As., 1997 y Birgin, Alejandra. *Vocación, estado y mercado en la configuración de la docencia. Las regulaciones del trabajo de enseñar*. Editorial Troquel. En prensa. CTERA: informes varios.

de haberse comprobado¹⁵. Simultáneamente, se ha inducido una transformación en el ejercicio de la tarea; sometiendo a los docentes a una dinámica vertiginosa de ofertas de formación que pueden acercarse o no a sus necesidades reales al frente del aula; pero que actúan modificando las prácticas laborales en un sentido sustantivo. La declamada obsolescencia de los saberes docentes que justificarían la existencia de la RFFDC y la definición de nuevos Contenidos Básicos Comunes se instala sobre una dinámica laboral cuyos efectos más notables son el impedimento de espacios institucionales para reflexionar colectivamente sobre las prácticas pedagógicas y la introducción al interior del sistema educativo de la lógica de mercado¹⁶. Finalmente, en torno a este punto es preciso señalar que las pretendidas potencialidades de las diversas propuestas de capacitación vienen siendo sistemáticamente abortadas (como ocurrió con el aparente desmantelamiento del Programa de Actualización Académica para Profesores de Profesorado- circuito E) a partir de la implantación de recortes del gasto público.

El tema de la profesionalización alude tanto a la formación inicial como al perfeccionamiento continuo, pero las consideraciones al respecto cobran relevancia en el marco de comprender las instituciones concretas, donde se desenvuelven cotidianamente las prácticas pedagógicas.

El análisis sobre la labor docente se hace más complejo al focalizar la mirada en los establecimientos educativos, cuya naturaleza múltiple y contradictoria hace ciertamente difícil otorgar una coherencia efectiva entre los discursos y las prácticas institucionales. Ya en 1970 el Informe Handy daba cuenta de elementos centrales que hoy deberían retomarse para el debate de las propuestas de profesionalización:

- Las instituciones educativas se caracterizan por la ausencia de tiempo para la gestión.
- Las instituciones educativas tienen excesiva cantidad de propósitos u objetivos.
- Las instituciones educativas son escenario de continuos cambios en el rol de sus miembros.
- Las instituciones educativas nunca han llegado a saber si sus alumnos cumplían el papel de clientes, trabajadores o productos.

En estos contextos, el abordaje del problema de la profesionalización debe contemplar, además de las cuestiones ya mencionadas referidas a las condiciones laborales docentes la dinámica, estructura y necesidades de las propias instituciones educativas.

3. El proyecto de Ley de Profesionalización Docente: hacia la mercantilización del sistema educativo

Entre las propuestas de profesionalización docente impulsadas por el Poder Ejecutivo Nacional, podemos destacar el primer Proyecto de financiamiento educativo denominado Fondo de Profesionalización Docente enviado en octubre de 1997 y retirado a partir de la resistencia de la comunidad docente. El supuesto de que la profesionalización puede alcanzarse por vía de la precarización laboral docente fue un motivo central en la creciente oposición a la iniciativa oficialista. La primera parte de los fundamentos del proyecto se referencia en la Reforma de Estado¹⁷, así como en el esfuerzo financiero que realiza la sociedad y la Nación.

¹⁵ En tal sentido es útil consultar al respecto "Para enseñar no basta con conocer la asignatura", de Fernando Hernández y Juana M. Sancho. Paidós. Barcelona. 1993.

¹⁶ Un ejemplo en este sentido es la implementación de mecanismos de licitación de ofertas educativas para el Programa de Actualización Académica para Profesores de Profesorado (Circuito E).

¹⁷ Si bien excede los límites de este trabajo, el proceso de Reforma de Estado en sus diversas fases ha desarrollado medidas de ajuste estructural a partir de la transferencia de los servicios de salud y educación, por un lado; y la privatización de empresas públicas por el otro. Estas políticas tuvieron un impacto importante en el nivel de empleo: se redujo en más de 400.000 agentes la dotación de la Administración Pública Nacional. A contramano del discurso oficial, las prestaciones privatizadas o transferidas no revirtieron en una mejora de la salud, la educación y la burocracia estatal. Ver Paviglianiti, Norma "Neoconservadurismo y Educación" Libros del Quirquincho, Argentina, 1991; Aspiazú, D. "El nuevo

Se señala que “el Gobierno Nacional considera necesario iniciar, en esta etapa, un proceso que permita mejorar la profesionalidad de la carrera docente junto con la situación salarial de los mismos, atendiendo , en una primera etapa, la retribución de aquellos docentes que efectivamente prestan función frente a alumnos y revistan en las categorías más rezagadas. Para hacerlo efectivo propone la creación de un Fondo de Profesionalización Docente, el que se crea la presente Ley y condiciona sus desembolsos a que las Provincias y el Gobierno de la Ciudad de Buenos, un **proceso de cambio del respectivo régimen laboral vigente y la instalación de uno que incorpore, de manera preponderante, criterios de calificación profesional, capacitación y evaluación del desempeño para la determinación de los niveles salariales y ascensos y adecue todas las normas que regulan el ejercicio profesional a las necesidades actuales del sistema educativo, con el objeto de mejorar la calidad de la prestación de los servicios**”. (el destacado es nuestro)

Esta perspectiva parte del supuesto de que la educación debe ser comprendida como “servicio” y no como “derecho”, y que la introducción de mecanismos empresariales tendría impacto positivo en la “calidad educativa”. Desde aquí, el rendimiento laboral docente estaría directamente asociado a la imposición de mecanismos de diferenciación salarial según criterios que suelen utilizarse en las empresas como la “evaluación de desempeño” y la capacitación. En otros términos, tales “estímulos externos” operarían como un factor relevante en el mejoramiento del trabajo docente.

En los fundamentos se manifiestan dos requisitos para acceder al financiamiento dispuesto por el proyecto de ley. Primero, la implementación de una reforma en la gestión de los estados provinciales según lo cual el Estado nacional “condiciona también los desembolsos al compromiso explícito de dichos estados de instalar sistemas de gestión administrativa de recursos físicos, financieros y humanos por entender que ello redundará en muchos casos, en importantes ahorros que deberían reinvertirse en el mismo sector.”¹⁸

Un segundo requerimiento era que los Estados provinciales se hicieran cargo de la mitad de los fondos a acreditar.¹⁹

Si nos detenemos en el análisis del artículo 5° que establece las condiciones para incorporarse al fondo, podemos señalar las siguientes cuestiones:

En primer término, se produce una intensificación de los mecanismos de control de los establecimientos y las prácticas pedagógicas, incluyendo todas las decisiones técnicas supeditadas a la convalidación del Ministerio Nacional.

En segundo lugar, se introducen una serie de criterios “gerencialistas” al interior de los sistemas públicos de administración y gobierno que incluyen desde la centralización de la información disponible sobre los agentes públicos hasta el financiamiento por programas.

Finalmente, se exige a las jurisdicciones avanzar con la implementación de la reforma educativa.

Por su parte, el artículo 6° señala la adopción de una propuesta del Consejo Federal de Educación sobre reformas laborales; en que el contrato y la relación de empleo se definan por un “régimen de

perfil de la elite empresaria. Concentración del poder económico y beneficios extraordinarios”. Realidad Económica N° 145, enero-febrero 1997 y Basualdo, E. “El impacto económico y social de las privatizaciones”. Realidad Económica N° 123, abril-mayo 1994.

¹⁸ Si bien tampoco es objeto de este trabajo, señálese que la provisión de fondos para educación está subordinada a una doble exigencia: la adopción de medidas de ajuste estructural - que implica despidos en masa como efectivamente ha ocurrido en diversas provincias (no se trata de “obviar” los costos sociales del “desempleo encubierto” como se denomina al empleo público, sino del hecho de no haber ninguna acción del Estado para asegurar los derechos esenciales de ciudadanía, como en el caso del derecho al trabajo, etc.) combinado con métodos “empresariales de gestión”; a la vez que se obliga a participar del financiamiento de dicho Fondo de Educación.

¹⁹ Teniendo en cuenta que los presupuestos provinciales ya insumen importantes porciones en materia de educación, esta nueva exigencia aparece como de difícil cumplimiento efectivo.

ingreso y promoción en la carrera docente basados en la capacitación, calificación profesional y en la evaluación del desempeño laboral”. En este sentido se incorporarían “módulos variables remunerativos que contemplen desempeño y capacitación como elementos de medición del rendimiento en la tarea docente. El ausentismo deberá incorporarse como variable de corrección salarial”. Asimismo se anularán licencias especiales y enfermedades inculpables, adecuando la legislación a la Ley de Contrato de Trabajo. Las licencias, comisiones, régimen disciplinario y extinción del contrato de trabajo estarán basados en criterios que “garanticen la calidad de la prestación de los servicios educativos”.

Este proyecto, que definía la profesionalización docente en términos idénticos a la flexibilización laboral fue finalmente retirado del Congreso para su debate y sanción. Luego de arduas discusiones en el seno del Parlamento y en la comunidad docente, se sancionó el Fondo Nacional de Incentivo docente.

Éste mismo se propone la creación de un impuesto al automotor²⁰ para financiar el incremento salarial sería aplicable a los docentes tanto de escuelas públicas como privadas (art. 10); pero sólo a quienes se desempeñen efectivamente al frente de un aula (art. 13). Se exige como condición el desarrollo de un “plan de mejoramiento de la administración del sistema educativo” y el compromiso de acordar en el seno del Consejo Federal de Cultura y Educación y las Organizaciones Gremiales Docentes con personería nacional la elaboración de un nuevo régimen laboral docente (art. 14)²¹. Por su parte, el artículo 11 dispone que el Estado Nacional opere como garante de los fondos en caso de que la recaudación no llegue al monto estipulado. Este artículo fue derogado por el decreto 1451/98-

Queda aquí replanteado el interrogante acerca de la medida en que estas regulaciones son adecuadas a la democratización efectiva del conocimiento o si, por el contrario, son funcionales a la reconversión de la educación como mercancía subordinada a los requerimientos de la competitividad.

4. Profesionalización docente para democratizar la educación

Las normas dispuestas en torno a la profesionalización docente así como el avance de la implementación de la autodenominada “Transformación Educativa” constituyen políticas que deben ser analizadas para pensar una mirada distinta al camino precarizador que el oficialismo propone bajo una supuesta profesionalización docente. Es necesario preguntarnos sobre qué aspectos debería tener en cuenta una política de formación docente adecuada a los fines de democratizar de modo sustantivo el conocimiento.

La prueba de fuego de la reforma de la enseñanza debiera centrarse en la mejora de la educación de los niños de todos los estratos y segmentos de la sociedad. Más aún, una institución escolar que a partir del reconocimiento de la diversidad realmente existente asegure que el niño – esto es, que todos los niños- sea “el científico en la escuela y el profesional el mediador del saber y el que crea un escenario para que se produzca el conocimiento.”²² Pero ninguna propuesta en Argentina ha avanzado en una lógica alternativa sobre la profesionalización de la enseñanza, que privilegie los fines de asegurar la apropiación universal del conocimiento y la formación para una ciudadanía plena.

²⁰ Esta imposición tributaria es compatible con una estructura impositiva fuertemente regresiva, donde quienes menos tienen más aportan en términos proporcionales. Su aplicación generó fuertes resistencias, y hubo sectores que se negaron a pagar el tributo.

²¹ Que dados los antecedentes inmediatos – proyecto de Ley de Profesionalización- y más mediatos como la propia legislación laboral implementada durante el menemismo tenga, presumiblemente, una tendencia precarizadora.

²² López Melero, M. “Escuela pública y atención a la diversidad. La educación intercultural: la diferencia como valor. En Escuela Pública y Sociedad Neoliberal, Autores varios. Miño y Dávila Editores España. 2ª. Ed. 1999

En la mayoría de los debates aparecen soslayadas algunas variables de fuerte impacto en la educación impartida: las desigualdades materiales y culturales entre distritos escolares; la dimensión curricular y la perspectiva ético-política de la educación y las condiciones laborales concretas docentes. Tales silencios forman parte de una agenda implícita del gobierno educativo y se expresa en los resultados heterogéneos de las prácticas pedagógicas.

Finalmente, entendemos que un “desarrollo autónomo” de la profesión debiera contemplar que la profesionalización en una perspectiva democratizadora está asociada a una lucha de carácter colectivo. Tal ejercicio profesional implica la participación de los docentes en la definición de los objetivos y métodos de trabajo; un efectivo control de la “producción” (esto es, resultados y procedimientos de trabajo) estableciendo una base de conocimientos que legitime la autonomía profesional.

Tal ejercicio profesional, por otra parte, debe incluir la posibilidad de participación de todos los interesados en la suerte de la educación pública especialmente. Si entendemos lo público como aquello que siendo de todos es también para todos, podremos otorgar a esta cuestión la dimensión ético-política habitualmente soslayada en los debates educativos. Así, “ la acción política es la que define y delimita el espacio público y la política de participación democrática es la que desplaza permanentemente esos límites incorporando a los hasta entonces desconocidos al *todos* que nos define. Es así como cabe entender que la política tiene que ver con la construcción de un espacio público. O quizás tendríamos que decir, la acción política, lo político, es la que opera una permanente re-delimitación de los límites de lo público.”²³

Finalmente, es difícil pensar la posibilidad de un sistema educativo que se dirija en sentido contrario del resto de las prácticas sociales: es preciso entonces asegurar que el sistema educativo y sus instituciones sean espacios de democratización creciente que contribuyan a resistir un modelo que reproduce la desigualdad de modo persistente y ampliado.

La convergencia entre la profesionalización entendida como un acto de creciente autonomía individual y colectiva de los docentes; y la asunción de posiciones políticas que “tomen partido” en la búsqueda de universalizar la apropiación del conocimiento constituyen dos pilares centrales para debatir los supuestos subyacentes tras el “gobierno de los expertos”. Beltrán Llavador señala en este sentido: “Ahora ya cabe recordar que lo que antes denominamos como gobierno experto no es sino una estrategia policial para sustraerse a la política. Pero también sabemos ya que la democracia es inherente a lo escolar, que la participación es necesaria. Quizás podamos replantear nuestro problema en términos no de cómo hacer más participativa la democracia, sino de cómo hacer más democrática la participación.”²⁴

La reafirmación de estas opciones implica - en términos de Beltrán Llavador- un doble proceso de reinterpretación y reconstrucción.

Entendemos por **reinterpretación** la posibilidad de dotar a los colectivos docentes de nuevos marcos para interpretar sus propias prácticas. La decisión política implica la creación de espacios donde la reflexión individual y colectiva plantee la posibilidad de preguntarse sobre las razones de la propia tarea; que permita argumentar los fundamentos de las decisiones y tomar parte en la definición de los medios y los fines de las relaciones pedagógicas.

La **reconstrucción** es una modificación estructural que hace posible renovar aquello que está enmohecido, una victoria sobre la inercia pero que exige, como en el caso de la reinterpretación, de la acción colectiva conciente y reflexiva.

²³ Beltrán Llavador, Francisco. Ob. Cit.

²⁴ Beltrán Llavador, Francisco. Ob. Cit.

Ninguna reforma debiera dejar de tener en cuenta algunas cuestiones centrales si se quiere avanzar en un proceso de democratización efectiva de la educación. En primer lugar, los interesados directos en la educación deben contribuir a la definición de los grandes objetivos de la misma, de sus lineamientos y requerimientos - todos aspectos que tienen una naturaleza eminentemente política. En segundo término, el único que puede introducir mejoras efectivas es el docente. Ninguna política de reformas democráticas puede dejar de considerar al docente, y a los colectivos docentes, en el diseño, implementación, evaluación y seguimiento como protagonistas centrales del cambio. Tercero, los profesores necesitan un marco de libertad para elegir su estilo de enseñanza. Cuarto, y fundamental: cualquier cambio en la enseñanza requiere **al menos** respaldo social y efectivas mejoras en las condiciones de trabajo de los docentes. Finalmente: las formas de gestión coercitivas no lograrán cambios en un sentido democratizador, sino que consolidarán un modelo autoritario, discriminatorio y excluyente.

Una forma de gobierno y gestión que aspire a otorgarle a la educación un papel emancipatorio, deberá repensar desde el principio todas las prácticas pedagógicas – y pensarlas integralmente, desde el aula al ministerio- poniendo en el centro de las preocupaciones al alumno. Es decir, generando una revolución copernicana en un sistema que históricamente promovió una “normalización excluyente”. Un proyecto de este tipo tiene como motor del cambio al propio docente: “El cambio educativo, a veces puede venir impuesto por la administración, pero el perfeccionamiento profesional es algo inherente al propio profesional.”²⁵ En otras palabras, la mejora de la enseñanza sólo será posible a partir del compromiso del docente con la direccionalidad central y los grandes objetivos de la política; del trabajo solidario con sus colegas.

Estas afirmaciones contrastan con modelos de gestión que conciben la profesión docente como una práctica descualificada y precarizada que se expresa en modalidades de imposición fundadas en el temor. Tales estrategias parecen poco recomendables para procesos democratizadores.

Si este camino parece inviable y utópico, será entonces oportuno indicar que las reformas realizadas a expensas de los docentes y del deterioro de sus condiciones laborales constituyen una contra-utopía cuyo desenlace será el fracaso de los expresos objetivos de asegurar una educación de calidad para todos.

²⁵ López Melero, M. Ob. Cit.