

PROFESIONALIZACIÓN Y EMANCIPACIÓN EN EL TRABAJO DE ENSEÑAR: LA POTENCIA DE UNA POSICIÓN POLÍTICA

Myriam Southwell¹

Leonardo Colella¹

Resumen

La temática sobre la profesionalización docente ha sido abordada, en el último tiempo, por diversas disciplinas y diferentes actores interesados, especialmente, en el campo de la política educativa. La intención de este artículo es indagar en las distintas caracterizaciones del concepto de profesionalización de los docentes y, a partir de allí, comenzar a analizar las tensiones que se producen entre las diferentes enunciaciones y significados en disputa, en el marco de diversas reflexiones sobre política educativa. Finalmente, el artículo busca contrastar esos múltiples sentidos otorgados al docente profesional con la figura del *maestro ignorante* de Jacques Rancière.

Palabras clave: profesionalización docente, maestro ignorante, emancipación.

PROFESSIONALIZATION AND EMANCIPATION IN THE TEACHING WORK: THE POWER OF A POLITICAL POSITION

Abstract

The theme about the teacher professionalization has been addressed, in recent times, for various disciplines and concerned actors, especially, in educational policy. The intention of this article is to investigate the different characterizations of the concept of professionalization of teachers and, from there, to begin to analyze the tensions that occur between the different enunciations and meanings in dispute, within the framework of diverse reflections on educational policy. Finally, the paper seeks to contrast these multiple meanings granted to the professional teacher with the figure of *the ignorant teacher* of Jacques Rancière.

Key Words: teacher professionalization, ignorant teacher, emancipation.

Recibido: 7/07/2017

Aceptado: 20/08/2017

¹ Conicet, Universidad Nacional de La Plata. Buenos Aires, Argentina

Introducción

La noción de profesionalización docente se ubica en el horizonte discursivo de las políticas educativas de la región de las últimas décadas como el significante mediante el cual se interpeló a los docentes en el marco de diversas reformas educativas. En este sentido, comprendemos la *profesionalización* como un significante en disputa, que involucró la confrontación de distintos sujetos por unir esa amplia noción con significaciones particulares.

La figura del profesional docente en el discurso de la calidad educativa

Hacia finales del milenio pasado, la retórica de la profesionalización supuso una serie de estrategias para racionalizar y normalizar la formación y el trabajo de los docentes, aunque las políticas educativas impulsadas no supusieron ya un lugar central para los Estados en esta materia. Respecto de las políticas docentes, los cambios comenzaron a definir nuevas exigencias para su tarea, dirigida a incrementar su competencia intelectual y social y, sobre todo, su responsabilidad por la obtención de resultados favorables (Popkewitz y Pereyra, 1994). El uso del concepto *accountability*, de compleja traducción al español, da cuenta de este cambio que, por una parte, define la necesidad de evaluar la tarea de los profesores en términos de “rendir cuentas” de su trabajo y, por otra, admite la necesidad de regular los procesos de enseñanza y las identidades de los docentes a fin de conseguir una estandarización profesional y una creciente responsabilización individual (Fenwick, 2003).

Al ya mencionado término *accountability* se suma lo que Ball (2003) denomina *performativity*, entendida como una tecnología, una cultura y un modo de regulación que emplea juicios y comparaciones a fin de brindar incentivos y control, usando como medida el desarrollo individual en términos de productividad o *output*. En sus palabras: “Las tecnologías políticas de las reformas educativas no son simplemente vehículos para el cambio técnico y estructural de las organizaciones, sino también mecanismos para la reforma de los profesores [...] y para cambiar aquello que significa ser profesor” (Ball, 2003, p. 217). Las nuevas conceptualizaciones proporcionaron medidas para implementar mecanismos de evaluación de la tarea docente, como una forma de asignación de incentivos monetarios y de ligar los ingresos a una no muy especificada productividad. Las proclamas del docente como profesional están asociadas a una presunta defensa de su autonomía, a la responsabilidad por su trabajo y a su

compromiso social con una mejora en la calidad de la enseñanza. Trascendiendo las diferentes interpretaciones dadas al significante *profesionalización*, puede notarse que todas involucran un proceso de normalización que, a su vez, liga una variedad de presupuestos acerca de disposiciones que deberían formar parte de las competencias de los docentes en cuanto profesionales (Popkewitz, 1995). Bajo una pretendida autonomía de los profesores y a través del aliento a su desarrollo profesional, estas nuevas formas de regulación ligan la libertad otorgada al colectivo docente con su responsabilidad individual por la obtención de resultados. Se presentan, entonces, contiendas en las decisiones políticas de las autoridades nacionales y una clara intención de modificar el significado de la tarea docente que, en efecto, reduciría su autonomía.

Como sostienen Popkewitz y Pereyra (1994), en el marco de las reformas educativas de fines del siglo XX, la retórica sobre la profesionalización se ha caracterizado generalmente por aplicaciones manipuladoras y estratégicas del concepto de *profesión*. Estos usos remiten a discusiones presentes en momentos de la creación de los sistemas educativos nacionales, que aluden al carácter vocacional o apostólico de la tarea de enseñar y, consecuentemente, a la responsabilidad casi mesiánica del docente con la comunidad. A partir de la implantación de políticas neoliberales y la consolidación de sociedades de mercado, la responsabilidad por la eficacia y la eficiencia de la tarea docente (de difícil caracterización y/o cuantificación) ha comenzado a performar nuevas identidades a las que se les exige la capacidad para el trabajo colectivo, pero también, en mayor medida, la responsabilidad individual por los resultados y por la calidad de la educación. Asimismo, se los excluye del núcleo de producción del saber pedagógico y de los procesos de toma de decisiones en materia de diseño y gestión de las reformas educativas, tareas asignadas a los expertos (Escolano, 1999).

En este sentido, se evidencian las dinámicas internas en las que se tradujeron y resignificaron las agendas de reformas internacionales. ¿Cómo contrasta esta retórica con la cotidianeidad del trabajo de enseñar? Frente a las recomendaciones y prescripciones a favor de este tipo de profesionalismo, los docentes deben llevar a cabo su tarea en contextos desfavorables, producto de las mismas políticas económicas que postulan su responsabilidad y que aluden a su compromiso en la consecución de una educación de calidad. La evaluación de los docentes, los incentivos ligados a los resultados obtenidos y la diferencia salarial según el desempeño son respuestas individuales frente a una situación que implica aspectos colectivos y condiciones socioeconómicas que trascienden el desempeño de un profesor aislado.

De este modo, las reformas educativas se construyen discursivamente como la habitual respuesta a diversos diagnósticos sobre la educación y, por consiguiente, se establecen como

un medio idóneo para lograr un mejoramiento de su *calidad*. Como hemos señalado, puede hallarse que, en la década de los noventa, como parte de estas reformas, diversos países latinoamericanos implementaron los sistemas de evaluación nacionales, a partir de los que se comenzó a cuantificar el rendimiento de los alumnos como medida y garantía de la calidad educativa. En este sentido, no solo se reduce la definición de la calidad a la única dimensión “medible”, sino que, además, el dispositivo de evaluación se instala como el nuevo mecanismo de control que tienen los Estados sobre el sistema educativo una vez descentralizado, ya que es quien fija las metas de aprendizaje de las pruebas (Diker y Feeney, 1998). De este modo, la evaluación de la calidad es presentada como un procedimiento técnico, exento de conflictividad política, cuya sofisticación técnica produce un efecto de verdad que naturaliza y despolitiza la totalidad del dispositivo.

En resumen, existen tres elementos sustanciales ligados al discurso de la *calidad educativa*: la determinación de niveles aceptables de adquisición de conocimientos y competencias, la aplicación de sistemas de evaluación de los resultados y la “profesionalización” docente.

Ahora bien, en referencia a la temática de los dispositivos de evaluación en la actualidad, puede hallarse una nueva vinculación entre la “calidad educativa” y el “desarrollo social y humano”, resignificando el sintagma a partir del “enfoque humanista” en el que se fundamenta. En tal sentido, el propio concepto de calidad educativa y la práctica evaluativa se enuncian bajo aquella orientación. De este modo, todos los enunciadores coinciden, por un lado, en señalar que el concepto supone elementos no tenidos en cuenta anteriormente y, por otro lado, en realizar una crítica a las evaluaciones llevadas a cabo hasta el momento por haberse centrado exclusivamente en el aprendizaje cognitivo de los estudiantes. Si bien en los últimos años se ha cuestionado la perspectiva tecnocrática de rendición de cuentas de la calidad educativa y se han propuesto concepciones más amplias (que emergen principalmente de la propuesta del informe Delors y del documento publicado por la Unesco, en el 2005, *Educación para todos: el imperativo de la calidad*), en general no se plantea un cuestionamiento a la lógica de la *accountability* en sí misma, sino a la consideración de algunas evaluaciones específicas como único medio de información para el desarrollo de nuevas políticas educativas que impulsen la mejora de la calidad en la educación:

Es importante instalar una cultura de la evaluación, coherente con el concepto de calidad de la educación como derecho, que incorpore y aproveche la experiencia regional ganada a través de los sistemas nacionales y subnacionales de evaluación que la trascienda y enriquezca a través de la diversificación de la evaluación de los diferentes

componentes que determinan el buen funcionamiento de los sistemas
(Blanco *et al.*, 2007, p. 14).

Así, bajo esta idea de una *cultura de la evaluación*, las políticas educativas promueven una práctica evaluativa (interna y externa) que abarque todos los componentes de la educación, a saber: los alumnos (en cuanto a sus conocimientos, actitudes y valores, advirtiendo sobre los diferentes contextos socioeconómicos y culturales), los docentes (considerando los diversos niveles de profesionalización), las instituciones educativas, los procesos y estrategias de enseñanza-aprendizaje, la apreciación que tienen alumnos, padres y profesores sobre las escuelas, etcétera.

La búsqueda del profesionalismo de los docentes invocando una presunta autonomía contrasta con apelaciones que parecieran demandar cierto control de su vida cotidiana, sujeta cada vez más a regulaciones burocráticas. Como hemos señalado previamente, la utilización del término *profesional* para interpelar a los docentes da cuenta de un estilo de razonamiento y un modo de presentación que los construyen como sujetos portadores de ciertas cualidades y disposiciones. En este sentido, constituyen formas potentes de políticas docentes, ya que al nominarlos de un determinado modo los interpelan con relación a roles y resultados esperados.

La profesionalización de la docencia como un campo de intervención se hace visible si entendemos su papel como acto de interpelación en el discurso de las reformas. Interpelación entendida como aquella invocación discursiva que construye lo que nombra, no solo en el presente, sino en el pasado, provocando el efecto del “yo ya estaba aquí” o “yo ya era esto” a la vez que lo instituye (Žižek, 1992, p. 25). Es así que la profesionalización establece una interpelación que instituye al docente-profesional no solo como modelo, sino como reivindicación de una tradición siempre existente, sobre la que se apoyan determinados atributos que deben caracterizarlo en el presente.

Sobre este campo, se configura entonces una variedad de posiciones que son objeto de disputa: el docente profesional es el responsable principal de la calidad educativa; el docente requiere determinadas condiciones de trabajo únicamente acordes a su estatus profesional; la profesionalización es producto de una mejora en su propia formación; su profesionalismo no solo depende del universo de saberes que posee, sino de ciertas condiciones personales.

Se trata de un campo de significados que a la vez funciona como mecanismo de regulación. En la medida en que la perspectiva de la profesionalización se va asociando de manera predominante a alguno de estos significados posibles, las políticas adoptadas en consecuencia establecen una norma, una trayectoria deseable, una serie de condiciones ideales que caracterizan al docente profesional en aquel sentido específico. De ese modo, una

dispersión de prácticas, de trayectorias y de experiencias son matizadas por una perspectiva de formación, reclutamiento, promoción, incentivo, etcétera. Así, la caracterización de una carrera profesional docente tiene como prerrequisito una cierta estabilidad del significado de la profesionalidad docente.

El campo de interrogantes aún sin responder en torno al tema de la profesionalización docente nos indica, en definitiva, que se trata de un terreno de luchas en el que no es posible la determinación unívoca de un sentido estable. Esto puede estimular a que desde el campo de la investigación se desarrollen intentos por echar luz sobre este aspecto controvertido de las políticas educativas actuales, superando miradas uniformizantes que esencialicen y le quiten potencialidad política a las múltiples intervenciones posibles en este terreno.

La profesionalización docente y la figura del maestro emancipador

Hasta aquí hemos realizado una reflexión, especialmente desde el análisis político del discurso educativo, de los múltiples sentidos que asume el significante de *profesionalización docente*. Ahora buscaremos contrastar algunos de esos sentidos con diversas características de la figura del *maestro emancipador* de Rancière (1987, 1988), con el objetivo de enfatizar tales divergencias, en especial, en el plano filosófico y político.

En el libro *Defensa de la escuela: una cuestión pública*, Masschelein y Simons (2014) consideran a la profesionalización docente como una estrategia de “domesticación” de los profesores. Los autores señalan que esta técnica de *domesticación* posee tres variantes, relacionadas entre sí, que ocasionalmente se hallan entrelazadas y superpuestas.

El primer sentido de la noción de profesionalización docente es aquel que busca jerarquizar el conocimiento especializado, metódico y experto en detrimento de la sabiduría experimental y comprometida del profesor. En este sentido, el profesional docente sería aquel que posee el conocimiento de teorías y métodos científicamente demostrados y, en consecuencia, el que obtendría por ello los mejores resultados de aprendizaje. En este primer sentido, el reverso de la figura de la profesionalización es la ignorancia y, de este modo, el opuesto del profesional docente sería el maestro que solo posee un saber menor, unas percepciones subjetivas, etcétera.

El profesional trabaja orientado por el cumplimiento de objetivos, mediante la explotación de sus competencias y para la obtención de resultados predefinidos. No concibe a la educación como un acto de *amateurismo* (amor por el pensamiento, por la asignatura, por

aquellos que comparten con él un encuentro educativo, etcétera). El primer sentido de la noción de profesionalización docente es, entonces, el cientificismo.

La segunda variante de la idea de profesionalización del profesor continúa con la línea de la especialización, de la experticia, pero abandona el ideal cientificista por uno “realista”. Las competencias profesionales de los docentes están configuradas por un perfil profesional más bien pragmático, del estilo de los demandados por las instituciones gubernamentales. Como en cualquier otro empleo, el contexto laboral concreto es el que modela un cúmulo de saberes, habilidades y capacidades que es el que se les exige a los docentes en formación para lograr su profesionalización. El profesor que posee esas competencias es el que mejor se ajusta a la realidad de su entorno laboral, en este caso, a la *escuela real* actual. Del mismo modo que el cientificista, el ideal realista hace de la profesionalización un conjunto de criterios de eficacia y prescribe determinadas competencias que permitirán realizar adecuadamente el trabajo educativo en el contexto laboral real: la escuela tal como se nos presenta.

La tercera variante de la profesionalización refiere a la ya mencionada *accountability*, en el sentido de contabilizar y rendir cuentas, tornar algo medible para realizar un balance de resultados, un cálculo costo-beneficio. La táctica de la domesticación docente consiste en recomponer la educación a partir del universo empresarial: la tarea docente como un servicio, guiado por determinadas demandas y por la obtención de ciertos resultados, tarea cuantificable según diversos criterios de eficacia y eficiencia. En este contexto, la educación hereda de la sociedad contemporánea la denominada *cultura de la calidad*. Como abordamos anteriormente, los indicadores de calidad hacen de la educación una actividad cuantificable que mide sus resultados de acuerdo con los criterios regidos por el universo productivo, por el mercado laboral, por las demandas gubernamentales, etcétera.

Los aportes de Masschelein y Simons (2014) sobre la profesionalización docente pueden vincularse con diversos planteos propuestos por Rancière, en especial aquellos desarrollados en sus obras sobre educación. Propondremos explorar estos vínculos a través de tres ejes particulares, con el fin de contrastar diversos sentidos de la tarea docente, destacando la relación entre *productividad* y *profesionalización*, tal como surgió del análisis realizado en la primera parte del artículo; estos tres ejes son: a) la productividad respecto de la finalidad de la educación; b) la productividad en el uso del tiempo educativo, y c) la productividad en los resultados de la enseñanza.

En primer lugar, en referencia a la productividad respecto de la finalidad de la educación, Rancière (1988) se ocupa de esta temática en el artículo “École, production, égalité”, texto publicado posteriormente a *Le maître ignorant* (1987). En él realiza un análisis histórico

de la Francia posrevolucionaria que le permite identificar y abstraer aquello que denomina *forma-escuela* (cuyo paradigma se remonta hasta la *scholè* griega), y así sustraer de ella varios aspectos constitutivos de las instituciones educativas modernas.

En contraposición a la lógica de la *accountability*, la forma-escuela relegaría a los escolares del mundo social desigual y los incluiría a todos en el mismo tiempo improductivo del ocio. Según Rancière, la escuela ha olvidado que no es un medio para conquistar, eventualmente a futuro, una presunta igualdad, sino que ella misma alberga, formalmente, un espacio-tiempo igualitario en el que todos pueden aprender por aprender. La idea de *aprender por aprender* es presentada por el autor de forma opuesta al lema “aprender para emprender”, esta última consigna más bien vinculada con la educación de resultados cuantificables.

Según Rancière, la forma-escuela, en tanto forma simbólica, nos permite diferenciar dos sentidos distintos respecto del término *igualdad* en la educación: a) la *condición igualitaria* de sustracción del tiempo productivo y de verificación de una potencia intelectual común a todos los hombres, y b) el carácter presuntamente igualitario que suministraría la transmisión de la ciencia en tanto saberes y competencias promotores de una hipotética movilidad social ascendente.

En segundo lugar, Masschelein y Simons (2014) señalan que la domesticación del profesor implica también el control del uso del tiempo: su tiempo debe ser productivo y funcional a la demanda. En este sentido, Rancière señala que la forma-escuela no es definida únicamente por una finalidad social externa, sino que asume la fisonomía de una forma simbólica, que alberga también un modelo que establece una separación con los tiempos, espacios y ocupaciones sociales. La forma-escuela asume una particular distribución de los tiempos, ya que no se constituye en el lugar exclusivo para el aprendizaje, sino que, como mencionamos antes, es definida principalmente por la figura del ocio. La *scholè* separa dos usos del tiempo: el que se utiliza forzosamente para la producción y el que se dispone libremente al estar dispensado de las exigencias del trabajo. Por ello, afirma Rancière, la *scholè* griega delimitaba el modo de vida de los iguales, hacía de los escolares de la Academia o del Liceo los iguales por excelencia.

La igualdad en Rancière refiere a la idea de *potencia intelectual* y, en este sentido, la inteligencia, tal como es pensada por el autor, no es algo cuantificable. No obstante, en la educación gobernada por la lógica de la *accountability* todo lo que no es medible tiende a ser marginado. La lógica de la profesionalización procura que la responsabilidad respecto de ciertas cuestiones que no pueden ser del todo “contabilizadas” sea progresivamente descartada. Así, la máxima igualitaria (eje central para una educación cuyo paradigma es la *emancipación*

intelectual), en una educación centrada en la productividad de lo medible, se halla frecuentemente desplazada por aquellos elementos mensurables. Es decir, el contraste respecto del uso del tiempo no es otra cosa más que un contrapunto de orden político: sustracción improductiva que verifica la igualdad del ejercicio intelectual (y, con ella, su potencia emancipadora) o utilización racional del tiempo para asegurar la transmisión de los saberes especializados demandados por el universo de producción y consumo.

En tercer lugar, en lo que respecta a los resultados de los aprendizajes, Masschelein y Simons señalan que la profesionalización del profesor busca constituir la figura del docente profesional como el portador de conocimientos especializados y técnicos. Los mejores resultados del aprendizaje solo podrían obtenerlos aquellos profesores que poseen los conocimientos científico-técnicos (actualizados según los avances de la sociedad contemporánea). Como señalamos anteriormente, el reverso de la figura del *maestro sabio* es la del *maestro ignorante*.

En este sentido, en su clásica obra *Le maître ignorant* (1987), Rancière explora las experiencias educativas del pedagogo Joseph Jacotot, quien plantea que es posible pensar en la construcción de una nueva relación entre maestros y alumnos que no esté mediada por la necesidad de la *explicación* (transferencia unilateral del saber que posee el docente). De modo tal que el maestro emancipador no sería quien solo busca transmitir su propio saber, sino quien, a través del vínculo entre voluntades, enseña al otro a ejercer su propia inteligencia y a reconocerla como parte de una potencia universal, igual a la de cualquiera.

Los saberes no constituirían un universo diferenciador (entre aquel que los posee y aquellos que no), sino que, por el contrario, asumirían la forma de interrogantes compartidos que consolidan el vínculo entre los miembros de un encuentro educativo para verificar aquella potencia intelectual que poseen todos los hombres por igual. El maestro ignorante, afirma Rancière, ignora ante todo los principios desigualitarios. Su tarea es comunicar la voluntad de ignorar la desigualdad (no para negar aquella diferencia, sino para que no sea asumida como el fundamento de la propia educación).

En este sentido, el maestro emancipador no se constituye en un medio que posibilita el acceso al saber, sino que asume la tarea de mostrar, verificar y actualizar, en cada acto educativo, de lo que es capaz una inteligencia cuando se reconoce igual a la de cualquier individuo.

De este modo, frente a la retórica de la profesionalización y su intento de desplazar la figura docente a un universo técnico y despolitizado, Rancière intenta restablecer la tarea del maestro en el plano político, aunque resignificando el concepto de política y de igualdad.

Los aportes de Rancière (1987, 1988), como también los de Masschelein y Simons (2014), revalidan aquello que hemos analizado inicialmente desde el análisis político del discurso: la retórica de la profesionalización docente integra un campo semántico más amplio que opera a favor de la reproducción ideológica de determinadas posiciones políticas sobre la educación, en general, y sobre la función docente, en particular. Por estos motivos es que creemos necesaria una profundización en el desarrollo de investigaciones sobre el concepto de *profesionalización* en el ámbito educativo, desde múltiples perspectivas que posibiliten novedosos horizontes de pensamiento para generar nuevas preguntas, problemas y aportes.

Referencias bibliográficas

- BALL, S. (2003). The Teacher's Soul and the Terrors of Performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), pp. 215-228.
- BLANCO, R., A. ASTORGA, C. GUADALUPE, R. HEVIA, M. NIETO, M. ROBALINO y A. ROJAS (2007). *Educación de calidad para todos: un asunto de derechos humanos. Documento de discusión sobre políticas educativas en el marco de la II Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe-EPT/PRELAC*. Santiago de Chile: OREALC-Unesco.
- DIKER, G. y S. FEENEY (1998). La evaluación de la calidad: un análisis del discurso oficial. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, 7(12), pp. 55-63.
- ESCOLANO, A. (1999). Los profesores en la historia. En: MAGALHÃES, J. y A. ESCOLANO (orgs.), *Os professores na história*. Porto Alegre: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- FENWICK, T. (2003). The 'Good' Teacher in a Neo-liberal Risk Society: a Foucaultian Analysis of Professional Growth Plans. *Journal of Curriculum Studies*, 35(3), pp. 335-354.
- MASSCHELEIN, J. y M. SIMONS (2014). *Defensa de la escuela: una cuestión pública*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- POPKEWITZ, T. (1995). La relación entre poder y conocimiento en la enseñanza y en la formación docente. *Propuesta Educativa*, N° 13, pp. 30-42.
- POPKEWITZ, T. y M. PEREYRA (1994). Estudio comparado de las prácticas contemporáneas de reforma de la formación del profesorado en ocho países: configuración de la problemática y construcción de una metodología comparativa. En: POPKEWITZ, T. (comp.). *Modelos de poder y regulación social en pedagogía: crítica comparada de las reformas contemporáneas de la formación del profesorado*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- RANCIÈRE, J. (1987). *Le maître ignorant: cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*. Paris: Fayard.
- RANCIÈRE, J. (1988). École, production, égalité. En: RENOUE, X. (org.) *L'école de la démocratie*. Paris: Edilig Fondation Diderot.
- ŽIŽEK, S. (1992). *El sublime objeto de la ideología*. Barcelona: Siglo XXI.