



Acerca de la naturaleza del trabajo docente

Las características del trabajo docente y sus contextos de realización constituyen elementos claves a la hora de considerar los saberes que requieren y los que pueden formular en el curso de su actuación. La literatura insiste en que la docencia es una profesión de características singulares, pero una vez entrados en el terreno de las precisiones conceptuales, se hacen visibles importantes diferencias en la caracterización.

En los planteamientos clásicos sobre el trabajo docente, este resulta definido en términos individuales y es evaluado en términos de eficacia también individual, la que por otra parte, en las décadas recientes, ha comenzado a ser asimilada al rendimiento de los estudiantes en pruebas estandarizadas. Solidaria con estas definiciones, la mirada sobre la práctica docente la imagina modelizable mediante un conjunto de competencias genéricas que pueden ser transmitidas en la formación inicial, la capacitación o la formación centrada en la escuela. Por cierto, estos planteamientos clásicos perviven en numerosos lineamientos de políticas hacia el sector docente en la región; así, el desempeño de los docentes se presenta en los documentos públicos de distintos países como un factor clave o estratégico en el logro de una educación de calidad y las medidas que procuran su mejora tienen la impronta del enfoque individualista sobre el trabajo.

Este escrito se sostiene en una conceptualización distinta del trabajo docente, que procura recoger y hacerse eco de formulaciones que vienen realizándose en la región (entre

otras, por los integrantes de Redestrado¹), que reconocen la complejidad del trabajo docente, su carácter político y su naturaleza institucional y, de suyo, colectiva. Esta conceptualización es solidaria de concebir a la educación como un derecho, lo que supone entender a la escuela como uno de los ámbitos sociales donde la humanidad produce la transmisión sistemática a las generaciones jóvenes, un ámbito que debe ser disputado y puesto al servicio de la producción y distribución igualitaria y colaborativa de la cultura, y respecto del cual cabe a los Estados responsabilidad principal; supone también concebir al trabajo docente como una actividad colectiva y transformadora (Terigi, 2011).

Como puede esperarse, concepciones tan diferentes sobre el trabajo docente llevan consigo ideas también distintas sobre los saberes profesionales. Debido a ello, y a la posición que se asume, este documento tomará por momentos la forma de un contrapunto entre las proposiciones que habrán de formularse en él y otras formas de entender los mismos asuntos con las que se quiere entrar en debate. En este capítulo, presentamos un conjunto de características que definen la especificidad del trabajo docente:

1. La docencia hace de los saberes y de la transmisión cultural su contenido sustantivo.
2. La peculiar relación de los docentes con el saber tiene efectos en su posición epistémica y sobre su autoridad social.
3. La enseñanza, su principal función, constituye una función institucional, rasgo que contribuye a definirla según ciertas restricciones y hace de ella una tarea colaborativa.
4. La organización del trabajo docente tiende a obturar la posibilidad de desarrollar la clase de actividad conjunta que sería inherente al carácter colaborativo e institucional de la docencia.
5. Su ejercicio es extendido en el tiempo, lo que tiene ciertos efectos sobre la base de saberes que requiere.

¹ Sigla de la Red Latinoamericana de Estudios del Trabajo Docente, www.redeestrado.org

Estas características no pretenden ser exhaustivas, pues son destacadas en relación con el problema de los saberes profesionales.

Entre las características singulares de la docencia, nos interesa señalar que esta hace de los saberes y de la transmisión cultural su contenido sustantivo.² En la docencia en general, se transmite un saber que no se produce, al tiempo que, para poder llevar a cabo esa transmisión, se produce un saber específico (Terigi, 2007). Lo que va del monopolio del saber a la pretensión de su transmisión universal está en la base de la diferenciación tajante que producen las sociedades contemporáneas entre los procesos de producción de saberes y los de reproducción (de *ciertos* saberes). En la escuela, personas que no son matemáticos, físicos o lingüistas, sino maestros, profesores de matemática o de física o de lengua, transmiten saberes sobre aquellos campos, *saberes que ellos no producen*, a niños, niñas y adolescentes, en condiciones institucionales organizadas con arreglo a las necesidades de transmisión de los saberes, ciertamente distintas de las requeridas para la producción de saberes nuevos (Terigi, 2007).³

Esta separación entre producción/reproducción tiene efectos sobre la relación de los docentes con el saber y, por consiguiente, en su posición epistémica y sobre su autoridad social. Es posible iluminar algunos aspectos de los cuestionamientos a la legitimidad social del trabajo docente analizando las formas en que se resuelve la relación producción/reproducción del saber en instancias propias del sistema de enseñanza, como la elaboración curricular, la formación y el desarrollo profesional docentes y la elaboración de materiales de enseñanza y libros de texto. Así, como bien lo ha mostrado Chevallard, los profesores se sienten afectados por el desprestigio que los alcanza cuando los expertos (podemos imaginarlos entre quienes elaboran el *currículum*, o quienes tienen a su cargo la capacitación) señalan la desactualización u obsolescencia de lo que saben (Chevallard, 1997) y –agregamos aquí– se ven afectados también cuando la recuperación del prestigio se liga de maneras excluyentes a la revinculación con el saber sabio.⁴

² Las valiosas elaboraciones sobre la transmisión cultural, que han ingresado con fuerza al campo educativo en la última década, nos eximen de excusarnos por posibles resonancias reproductivistas del término.

³ La organización escolar moderna conserva algunas instancias donde la producción y la reproducción del saber parecen menos distanciadas; tal el caso del taller de las escuelas técnicas, de la formación de los investigadores en el nivel superior y, quizá, de las instancias de práctica en la formación de los docentes.

⁴ “Saber sabio” en el sentido en que lo propone Chevallard (1997).

Pero, por otra parte, en la docencia se produce un saber específico: el saber sobre la transmisión. En su oportunidad (Terigi, 2007) caracterizamos a los docentes en una doble función de expertos: como *expertos en un/los campos culturales* y como *expertos en las intervenciones pedagógicas que se requieren* para que grupos de alumnos puedan avanzar en su dominio de los saberes propios de esos campos. Esta doble especialidad del docente implica una relación peculiar con el conocimiento producido fuera de la escuela, que no es la del productor del saber a transmitir, sino la de quien opera la transmisión cultural.

En relación con la especialidad en el campo cultural, es necesario señalar que la docencia tal como se ha desarrollado en la escolaridad moderna es una función definida en un marco cultural francamente diferente del actual. La docencia es una profesión previa a la radio, al teléfono, a la prensa escrita masiva, a la televisión, y, por supuesto, es anterior a la era digital; medios todos ellos de circulación y producción de contenidos culturales con los cuales la escuela ha confrontado a lo largo de su más que centenario desarrollo. Por cierto, no es el único trabajo previo a todo aquello ni tampoco el único que se ve afectado por esos importantes cambios; pero la centralidad de la cultura como contenido del trabajo docente genera tensiones específicas. Según suele plantearse en la bibliografía pedagógica contemporánea, con el cambio cultural caen algunos de los principales supuestos de la organización de los sistemas escolares modernos. Las ideas sobre el conocimiento, sobre la función de la escuela, sobre la autoridad del docente, entre otras cruciales a la hora de pensar la formación y el trabajo docente, han experimentado importantes transformaciones en el fin del siglo xx y tales transformaciones no nos han conducido a una visión compartida e inequívoca sobre el futuro de la educación y del trabajo de maestros y profesores.

En relación con la especialidad en las intervenciones pedagógicas, señalamos que la escuela es también un lugar donde se produce saber y los docentes son también productores, aunque estos procesos de producción de saber se refieren a la transmisión. La tarea de maestros y profesores ofrece cotidianamente situaciones de gran presión, en las que el accionar docente supone articular en tiempos mínimos un cierto enfoque de la situación y la toma de decisiones con pocas alternativas probadas de acción (Diker y Terigi, 1997). Así, donde nuestras investigaciones han constatado la ausencia de producciones institucionalizadas para fundamentar la enseñanza (por ejemplo, en

los plurigrados rurales), hemos podido comprobar una auténtica *invención del hacer* (Terigi, 2008), categoría con la que se expresa la producción local de propuestas de enseñanza que componen de maneras específicas los saberes profesionales de los docentes con los requerimientos que identifican en el contexto particular de la escuela en la que trabajan. El ejemplo no es trivial porque, aunque en la definición del trabajo docente la enseñanza resulta el asunto crucial, los egresados de los sistemas de formación docente refieren numerosos problemas vinculados con “lo didáctico”, como el desconocimiento de los criterios para seleccionar contenidos, la falta de instrumentos para coordinar y reorganizar grupos de aprendizaje, los problemas a la hora de definir la evaluación, etcétera.

Frente a las vacancias existentes en la producción institucionalizada de saberes para la enseñanza, la práctica de los docentes responde con un hacer que no puede descansar enteramente en los saberes profesionales formalizados y disponibles y debe componer otros elementos. Con esto no estamos afirmando que el saber sobre la transmisión se produce solo en la escuela, o solo por los docentes, pero sí alentando su reconocimiento en tanto productores de saber pedagógico. El mismo reconocimiento puede encontrarse en los programas de documentación de experiencias pedagógicas, aunque sus propuestas para la formulación de los saberes sean diferentes (Alliaud y Suárez, 2011).

Ahora bien, el saber sobre la transmisión producido en el sistema escolar no suele ser reconocido como tal (Terigi, 2007) y, debido a ello, tiende a permanecer in-formulado. No es reconocido por los mismos actores, los docentes. Pero tampoco por quienes, en la distribución de funciones y autoridades que se ha consolidado en el mundo educativo, ocupan el lugar de los expertos en el conocimiento pedagógico. Entre los docentes, el caso más llamativo de falta de reconocimiento y formulación del propio saber posiblemente sea el de los profesores de Práctica y Residencia de la formación docente inicial. Destinaremos los párrafos que siguen a presentar el caso de estos profesores en la Argentina, con el fin de brindar elementos en apoyo de la hipótesis sobre el escaso reconocimiento de la producción escolar de saber pedagógico.

En el conjunto de los formadores, los docentes que tienen a su cargo Práctica de la Enseñanza, Residencia y sus equivalentes en los diversos planes de estudio se destacan

por una serie de características llamativas. En primer lugar, por su peso relativo en el sistema formador: las unidades curriculares que tienen a su cargo se encuentran en todos los planes de formación, que siempre han previsto instancias de práctica de los futuros docentes en contexto escolar y que han tendido a culminar con una estancia más prologada en terreno, bajo la forma de una residencia docente. La mayor carga horaria reconocida a la práctica en los últimos años ha incrementado el peso relativo de estos profesores.

Se destacan también por su especificidad: se trata de formadores a cargo de instancias curriculares que son exclusivas de la formación docente, esto es, que no se encuentran en otros planes de educación superior. Dicho llanamente: un docente que se especializa en Práctica y Residencia es un docente especializado en la formación docente inicial y, en particular, involucrado con la clase de asuntos que entraña la resolución de problemas propios de la práctica docente. Por su particular sentido formativo, Práctica y Residencia son instancias de una clase de producción de saber pedagógico y didáctico que viene realizándose por décadas y que tiene características específicas que han sido poco estudiadas.

Junto con ello, los datos censales⁵ muestran que, en un nivel –el superior– que se caracteriza por la alta formación de base de su personal, estos docentes están aun más formados que sus pares, y acumulan una mayor antigüedad que ellos en los establecimientos en los que trabajan.

En estas condiciones, cabe preguntarse por qué razones la ingente producción sobre la resolución de problemas de la práctica que tiene lugar en el proceso de trabajo de estos profesores no se ha consolidado y, por consiguiente, no se comparte en el campo de la didáctica. Desde luego, es posible citar algunos trabajos muy difundidos, pero no ha sido sino hace diez años que comenzó a generarse una Red de Prácticas y Residencias⁶ en las

⁵ Los datos se apoyan en la información del Censo Nacional de Docentes realizado en 2004 en la Argentina, tal como fueron procesados para Terigi, 2007a. Si bien no es posible diferenciar netamente a los docentes de Práctica y Residencia como grupo, se tiene una aproximación interesante considerando a quienes marcan la opción “*Didáctica y Práctica de la Enseñanza*” en el ítem 10 de la cédula censal. Por consiguiente, los datos se basan en procesamientos específicos sobre estos docentes realizados por la DINIECE a solicitud del estudio citado.

⁶ Promovida por Gloria Edelstein, profesora titular de la instancia de Práctica y Residencia en la formación de profesores de la Universidad Nacional de Córdoba, que ha realizado los más importantes aportes de que se dispone al análisis del proceso formativo en las prácticas. En el capítulo 3, se realiza una breve referencia al dispositivo de formación en el análisis didáctico de la enseñanza (Edelstein, 2011) generado en aquella instancia.

que ha comenzado a compartirse el saber de la profesión, y todavía estamos lejos de contar con una sistematización de los saberes que se producen en estas instancias y con un marco definido de problemas que permita avizorar las producciones futuras.

Aunque existen colectivos de docentes con distintos grados de formalización ocupados en la formulación del saber sobre su trabajo (Cardelli *et al*, 2002; Alliaud y Suárez, 2011), lo cierto es que la definición del trabajo docente en el sistema educativo no contiene el trabajo de producción de saber sobre la transmisión ni contempla las condiciones para hacerlo posible. El listado de funciones en que se despliega la posición docente no incluye la producción de saber pedagógico, ni su puesta en circulación pública, ni su revisión bajo procedimientos de análisis crítico; no se trata de que alguna vez haya habido condiciones para ello que luego se deterioraron, sino que estas tareas no forman parte de la definición tradicional del trabajo de los maestros y profesores en la escuela moderna tal como la conocemos. Por su parte, el empleo tal como está definido no contiene la producción de saber pedagógico como función; cuando los docentes enumeran tareas que consideran parte de su trabajo y que juzgan no reconocidas en el tiempo rentado, es frecuente que detallen distintas actividades (preparar las clases, corregir producciones de los alumnos, capacitarse, etc.) pero es improbable que se refieran a la sistematización del saber pedagógico producido a propósito de la resolución local de problemas y desafíos educativos.

Así como difícilmente se defina el trabajo docente por su participación en la producción del saber pedagógico, es previsible que la enseñanza sea la principal función definida para tal trabajo. Sin embargo, ello no nos abre un camino simple de exploración del sentido de la actividad: la enseñanza misma ha sido –como cabe esperar– objeto de numerosos esfuerzos de conceptualización antes y a lo largo del desarrollo de la escolarización de masas. En una conocida presentación del asunto, Fenstermacher y Soltis (1999) propusieron una fórmula que tiene la virtud de representar a muchas otras en los componentes básicos que considera, y que añade el esfuerzo por encontrar un modo de codificar los componentes de la enseñanza de modo tal que sea posible, tomándolos como base, analizar los rasgos significativos de la enseñanza según distintos enfoques. Esquematizamos la propuesta de estos autores (Fenstermacher y Soltis, 1999:26):