

VIII Foro Latinoamericano de Educación



**SABERES DOCENTES:**  
**QUÉ DEBE SABER UN DOCENTE**  
**Y POR QUÉ**

Fundación **Santillana**



## ● PRESENTACIÓN GENERAL

La escolaridad responde a principios de organización que han permanecido relativamente estables a lo largo de más de un siglo, pero nos encontramos en una fase del desarrollo institucional de los sistemas educativos en la que el formato escuela se ve severamente cuestionado. Es frecuente encontrar análisis que ubican los años sesenta como el punto de inicio de esta crítica a la escuela; aunque, como señalaron Baudelot y Establet (1990) hace tiempo, las denuncias sobre el “descenso del nivel” acompañan de modo permanente el desarrollo de la escolaridad y la preceden, es cierto que en la segunda mitad del siglo xx la crítica no ha cesado de repetirse y profundizarse. Como señala Pineau:

“La escuela fue, sin duda, uno de los actos de mayor imaginación que enfrentó la modernidad. En el siglo xvi, soñar con una institución donde concurrieran todos los infantes a aprender ciertos saberes complejos, con sujetos preparados para tal fin, desafió todo lo preestablecido y amplió enormemente las fronteras de la época. En el siglo xix, este producto de la imaginación cobró cuerpo, y en el siglo xx devino aburrimiento y cotidianidad” (Pineau, 1999: 57).

No es menor la discusión acerca de si se cuestiona a la escuela porque funciona mal (como parece suponer buena parte de los análisis) o si se la cuestiona precisamente porque ha triunfado (como sugieren Dubet, 2004; Esteve, 2006 y otros). Retrospectivamente, la segunda mitad del siglo xx –precisamente cuando

arrecia la crítica contemporánea a los sistemas educativos– ha sido un período excepcionalmente notable en cuanto al crecimiento de la escolarización de masas (Benavot, 2002). Esteve señalaba que, de acuerdo con los espectaculares aumentos en las tasas de escolarización en todas las edades y niveles, a fines del siglo xx hemos llegado a tener los mejores sistemas educativos de la historia; y que la contrastante imagen social de crisis de la escuela y pérdida de prestigio de la profesión docente se explica mejor si se entiende que los espectaculares avances de los sistemas educativos han planteado problemas nuevos que todavía no hemos sido capaces de resolver (Esteve, 2006). Por otro lado, como señaló Chevallard, en contextos de crisis los sistemas educativos se hacen depositarios de los mayores voluntarismos:

[...] “hoy más que ayer, ese sistema debe soportar el peso de las expectativas, los fantasmas, las exigencias de toda una sociedad para la que la educación es la última reserva de sueños a la que deseáramos poder exigirle todo” (Chevallard, 1997:13).

En este contexto de valoración y a la vez de cuestionamiento al formato escolar, se inscribe el análisis que se propone en este documento sobre los saberes de los docentes: sobre los que dominan, pero también sobre los que construyen en sus prácticas y sobre los que se echan en falta. Se propone en él un análisis sobre el trabajo docente y sobre los saberes que intervienen y se producen que se diferencia de las lecturas contemporáneas sobre la problemática educativa en las que la visión sobre los docentes se muestra tendencialmente desvalorizadora. En efecto, de acuerdo con el peso que toman en los debates algunas medidas que se pretenden de mejora de la educación (como



la evaluación y recertificación de los docentes, o el reconocimiento diferencial de los resultados en los salarios), tiende a promoverse y a ofrecerse como novedad la imagen de un docente que debe ser controlado de manera permanente y reconducido de nuevo hacia la práctica esperada, de la que de otro modo se desviaría. La perspectiva que anima este trabajo es francamente diferente: se concibe al trabajo docente como una actividad colectiva y transformadora, y se lo considera tensionado en una suerte de paradoja en la cual, al mismo tiempo que se lo carga de críticas, se espera que realice un aporte crucial para la mejora de la educación. Comprender esta paradoja es imprescindible para entender algunos de los dilemas actuales del trabajo docente (Novoa, 1999).

Por lo mismo, se pretende inscribir el problema de la construcción de los saberes propios de la docencia como profesión en su relación con los cambios en las condiciones de funcionamiento de los sistemas escolares. Hoy son frecuentes los interrogantes sobre las posibilidades de que la escuela promueva otra relación de los adolescentes y jóvenes con el saber; en cambio, es menos frecuente la pregunta por la posibilidad de que sea *también* a los maestros y profesores a quienes los sistemas escolares les hagan posible otra relación con el saber.

En el capítulo 1 del documento, se presenta un conjunto de características que definen la especificidad del trabajo docente; esas características no pretenden ser exhaustivas, pues son destacadas en relación con el problema de los saberes profesionales. En el siguiente capítulo, se plantean las dificultades que presenta la tarea de dar alguna clase de respuesta a la pregunta: *¿qué debe saber un docente y por qué?* Se examinan las referencias que ofrecen los trabajos que se ocupan de los conocimientos que debería propor-

cionar la formación docente, el enfoque basado en las competencias y la rica tradición de los estudios sobre el pensamiento de los profesores. En el capítulo 3, se propone una explicación de la crisis en el saber profesional docente que pone el acento en los límites del saber pedagógico disponible y de los procesos de formación. En él se afirma que el saber pedagógico construido no es suficiente para dar respuestas fundadas a ciertos problemas del presente de nuestro sistema educativo y, por lo tanto, de las prácticas docentes. En el capítulo 4, se analiza una consecuencia de este planteo: la necesidad de generar saber pedagógico. En las Palabras finales, se examinan brevemente tres falsas soluciones a los problemas que, a nuestro juicio, sobrecargan a la docencia con responsabilidades que por sí sola esta no puede comprometer y no constituyen respuestas adecuadas.

Es incómodo escribir sobre el trabajo docente –y sobre los saberes que lo sostienen– en el marco de un sentido común construido por la propia escuela y por las políticas hacia el sector que lo ha sobrecargado de expectativas y que, frente a los problemas que no dejan de advertirse, transforma esas expectativas en frustración y cuestionamiento. También es incómodo hacerlo frente a las respuestas que se suscitan y que defienden sin fisuras, sin preguntas, todo lo que sucede en las escuelas. Sin embargo, afrontamos este desafío con el propósito de formular un aporte a la comprensión de la cuestión central de los maestros y profesores, y con la expectativa de que los análisis que se realicen en el Foro contribuyan a perspectivas más ajustadas y compartidas.

## I 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 Redestrado<sup>1</sup>), 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.

<sup>1</sup> Sigla de la Red Latinoamericana de Estudios del Trabajo Docente, [www.redeestrado.org](http://www.redeestrado.org)



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.

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.<sup>2</sup> 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).<sup>3</sup>

<sup>2</sup> 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.

<sup>3</sup> 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.

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 *curriculum*, 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.<sup>4</sup>

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

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

---

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 censales<sup>5</sup> 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 Residencias<sup>6</sup> en las 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

<sup>5</sup> 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.

<sup>6</sup> 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.

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. Esquematisamos la propuesta de estos autores (Fenstermacher y Soltis, 1999:26):

### Esquema 1. La enseñanza según Fenstermacher y Soltis

$D\varphi Exy$

Referencias:

D: docente

$\varphi$ : enseña

E: estudiante

x: contenido

y: propósito

La fórmula se lee del modo siguiente:

“El docente enseña al estudiante cierto contenido con el fin de alcanzar cierto propósito”.

(Basado en Fenstermacher y Soltis, 1999, página 26).

La fórmula tiene la virtud de otorgar gran consideración a los contenidos y a los propósitos, que modulan la relación didáctica y las identidades profesionales docentes de maneras específicas. Sin embargo, a pesar de estas virtudes, la consideramos una manera incompleta de definir la enseñanza en la escolarización de masas. Por ejemplo, la fórmula soslaya que el docente enseña en condiciones colectivas, aunque lo haga promoviendo muchas veces resultados y tareas individuales. El ejemplo ha sido deliberadamente seleccionado pues nos permite subrayar el carácter colectivo de la clase, un rasgo sustancial del modo en que se ha resuelto la escolarización de masas y, por tanto, una restricción que opera sobre lo que entendemos por enseñar. A partir del ejemplo, hemos de plantear la necesidad de una definición distinta de la enseñanza, que retenga la especificidad que genera su ubicación en el marco de regularidades y regulaciones propias de la escolaridad, y que denominaremos *institucional*.





Procurando una definición institucional de la enseñanza, encontramos un apoyo en el análisis que realiza Feldman (2002), quien sostiene que hay dos modos básicos de enfocar el problema de la enseñanza: como proceso interactivo, cara a cara, y como sistema institucional. Desde su perspectiva, la enseñanza constituye un asunto institucional y el trabajo del docente se comprende mejor si se visualiza como el de una persona que trabaja en un gran sistema institucional, y no tanto como el de un artesano que elabora individualmente el producto de su trabajo.<sup>7</sup> Estas distintas formas de entender la enseñanza tienen consecuencias para la producción del saber didáctico, que analizaremos más adelante.<sup>8</sup> En este momento, nos interesa señalar que, bajo los aportes que realiza esta distinción, proponemos entender la enseñanza como una función social de producción de aprendizajes bajo los arreglos institucionales de la escolaridad moderna.

Proponer una definición institucional de la enseñanza implica proponer que la institucionalidad funciona produciendo restricciones determinadas a la función. Así, la autonomía de los docentes –un valor defendido con distinta intensidad según los niveles del sistema educativo que se consideren– nunca es absoluta, pues la posición institucional produce restricciones a lo que los docentes pueden hacer o dejar de hacer y porque en tal posición institucional reside la autorización sin la cual la reivindicación de autonomía deviene abstracta. Los amplios márgenes de decisión de los docentes no deberían ser entendidos como autonomía individual, a la manera del profesional liberal que se hace a sí mismo en un mercado compe-

titivo; por el contrario, como Stenhouse lo señalara hace décadas, la autonomía profesional docente no descansa en los individuos sino en el colectivo profesional (Stenhouse, 1987).

Así como plantea restricciones, el carácter institucional de la enseñanza abre posibilidades. En tanto la práctica pedagógica posee una dimensión organizativa, Novoa propone redimensionar el papel de la escuela y reinventar prácticas asociativas docentes. A su juicio:

“La concreción de estas propuestas hace surgir un actor colectivo portador de una memoria y de una serie de representaciones comunes que generan lenguajes propios, espacios de cooperación y dinámicas de co-formación participadas” (Novoa, 1999:108).

El carácter institucional de la enseñanza hace de la docencia una ocupación masiva. En tanto fuerza laboral, los docentes en América Latina son millones: se estima que en la actualidad hay 6,4 millones de maestros y profesores en América Latina y el Caribe. En Brasil, por ejemplo, son más de tres millones; en la Argentina, más de 850.000. En cada país, aun en los más pequeños, representan un porcentaje muy elevado de su población activa y tienen una participación muy amplia en el empleo público (Vaillant, 2005). Este rasgo diferencia fuertemente a maestros y profesores de otros colectivos del sector público. También por razones institucionales, se desempeñan en distintos niveles del sistema educativo, según distintas especialidades, y por tanto con formaciones diferenciadas. El rasgo de masividad, combinado con el de diversidad, hacen poco promisorios los análisis que pretendan tipificar buenas prácticas, establecer parámetros simples de

<sup>7</sup> Hay de todos modos un sentido que debe evitarse en esta visualización, aquel según el cual no se requiere que el trabajador conozca la totalidad de un proceso determinado. Véase el análisis de Mercado (2009) a propósito de las competencias laborales. Retomaremos el tema en el capítulo que sigue.

<sup>8</sup> Véase el capítulo 4 de este escrito.

---

actuación o diseñar políticas uniformes hacia el sector que sean a la vez pertinentes y de gran alcance.

Por otra parte, una definición institucional de la enseñanza advierte acerca de la limitación de las formulaciones clásicas sobre el trabajo docente que parecen suponer que este se realiza exclusivamente en el ámbito de las escuelas. Con toda la importancia que la enseñanza tiene, la identificación de la tarea docente con la enseñanza y la definición de esta como una actividad individual opera una reducción sobre un conjunto diverso de dimensiones propias del trabajo docente que se ubican más allá de la escuela y que, según señalan con insistencia sus representantes sindicales, exceden ampliamente la definición de su empleo. Entre aquellas dimensiones se incluyen las relaciones institucionales y con la comunidad, la actividad sindical, el involucramiento personal y las representaciones profundas sobre la propia actividad, los procesos de formación, etc. (Feldman, 2004). Según lo caracteriza Pogré, el *microespacio de la práctica docente* se inscribe en espacios más amplios, representados por la institución escolar, el sistema educativo y la formación social que condicionan y normativizan sus operaciones (Pogré, 2011).

Estas dimensiones del trabajo docente colocan en un plano destacado la necesidad de contar con saberes que permitan a los docentes trabajar con otras organizaciones, con otros actores de la vida social. Sin embargo, los maestros y profesores están formados bajo una concepción de su trabajo que no prevé mayor porosidad de la escuela respecto de las otras instituciones u organizaciones con las que converge en el territorio y/o en la atención de los mismos sujetos. Al reflexionar sobre los saberes que los docentes tienen o que requieren, una definición restrictiva de los encuadres institucionales de su desempeño pue-

de quizá conducir a ocuparnos de que sepan más de las disciplinas que tienen que enseñar, inclusive a que estén mejor preparados para trabajar en la escuela, pero no nos llevará a atender a su formación específica para entrar en diálogo con otras instituciones que convergen con la propia escuela.

La advertencia es especialmente importante ante las situaciones de vulnerabilidad en que se encuentran muchos de quienes asisten a las escuelas en calidad de alumnos. Las graves situaciones que sufren muchos niños y niñas, adolescentes y jóvenes en la región –según documenta una profusa investigación sociológica y educativa y según atestigua la experiencia profesional de muchos docentes en ejercicio– requieren abordajes intersectoriales para el cumplimiento del derecho a la educación. Concebir el trabajo docente en clave exclusivamente escolar impide identificar y consolidar saberes profesionales que permitan sustentar acciones educativas capaces de trasponer los límites institucionales del trabajo escolar.

Las distintas características del trabajo docente señaladas hasta aquí plantean la cuestión de la organización del trabajo docente en la región, en particular la estructura de los puestos de trabajo, que debe ser identificada como un factor principal que obtura la posibilidad de desarrollar la clase de tareas colaborativas que serían inherentes al carácter colectivo e institucional de la docencia y a los requerimientos de formulación sistemática del saber profesional.

En efecto, la escuela no es un agrupamiento de profesores, sino que el carácter colaborativo es propio de una función cuyos resultados no se obtienen a título individual sino como consecuencia de la actuación conjunta en un sistema institucional. Un efecto de la



desconsideración del carácter institucional del trabajo docente es la enorme distancia entre las condiciones del trabajo docente (que promueven desempeños individuales, a fortalecer según ciertas perspectivas por evaluaciones e incentivos también individuales) y lo que se espera que este produzca. Los docentes enseñan en condiciones colectivas, y por ello la colaboración es una clave del desempeño profesional. Debe señalarse la contradicción existente entre el carácter colectivo del trabajo docente, y unas condiciones institucionales de formación, trabajo y evaluación que promueven la actuación individual.

Finalmente, una caracterización de la función docente debe considerar su extensión en el tiempo, en la biografía de los sujetos que es también en el tiempo sociohistórico. La docencia es un trabajo al que los sujetos que lo desempeñan dedicarán muchos años de sus vidas. En verdad, las trayectorias laborales de los docentes revelan dos fenómenos característicos: muchos trabajan pocos años (mientras estudian otra carrera, hasta que dejan de trabajar), y muchos otros desarrollan una trayectoria laboral completa, moviéndose en el sistema educativo durante varias décadas. A lo largo de esas trayectorias, seguramente cambiarán de funciones: un maestro de plurigrado pasa a trabajar en una sección simple, otro de grado simple comienza a desempeñarse como maestro de área de dos o más secciones, un profesor de música es elegido para coordinar el departamento de Artes de su colegio, otra de biología se convierte en tutora de una división de secundaria, un vicedirector coordina el segundo ciclo de su escuela, una rectora asciende a la supervisión de su distrito, región o zona educativa. El sistema que forma a los docentes, por contraposición, mantuvo durante mucho tiempo un menor desarrollo de otras instancias de formación que no fueran las previas

al ingreso al puesto de trabajo, y es todavía insuficiente para abarcar instancias que den respuesta a todos aquellos cambios. A esto debe sumarse que, a lo largo de los años de las extensas trayectorias laborales, una función que hace de la transmisión cultural su contenido sustantivo se verá interpelada por las transformaciones sociohistóricas, que acontecen con una velocidad e intensidad muy distintas de la durabilidad que se le supuso a la formación inicial en el período de organización de los sistemas escolares. Lejos de “reconvertir” a los docentes, se trata de apoyar su desempeño y de promover diversas formas de ejercicio de la función docente a lo largo de la carrera.