

Profesionalidad, saber pedagógico y nuevas exigencias para la docencia contemporánea: en la encrucijada de la desvalorización¹

*Diego Bernardo Rendón Lara
Luis Ignacio Rojas García²*

INTRODUCCIÓN

En *Profesionalidad, malestar y rol del docente en las políticas educativas iberoamericanas*³, se expuso cómo, desde la condición objetiva de la normatividad actual, expresada en leyes y decretos, sobre el ejercicio de la docencia, se apuntaba a una desvalorización fáctica del rol docente en Iberoamérica. El acervo documental estaba constituido en esa ocasión por materiales provenientes de la literatura especializada sobre formación docente, y que desde distintos lugares de enunciación, se esforzaban por mostrar lo que, en cada nación, ocurría impulsado por las nuevas legislaciones.

¹ Este artículo corresponde al desarrollo de la Línea de Investigación sobre Formación Docente en Iberoamérica, que adelanta el Proyecto Apoyo a la Reestructuración de las Facultades de Educación -REDFACE-, de la Universidad Pedagógica Nacional. Los autores son investigadores de esa línea.

² Investigadores REDFACE.

³ RENDÓN LARA, Diego Bernardo y ROJAS GARCÍA, Luis Ignacio. "Profesionalidad, malestar y rol del docente en las políticas educativas iberoamericanas: Historia de múltiples desgarramientos", en: *Las políticas educativas y la formación de docentes en Iberoamérica*, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá D.C., Septiembre de 2002.

—

7

7

Para esta oportunidad, el objetivo consiste en evidenciar el mismo fenómeno de la desvalorización del rol del docente, no desde su condición objetiva, sino desde los discursos y producciones intelectuales pertenecientes a la literatura que trata sobre formación o sobre la función del docente, vertebrada por núcleos de reflexión que se han considerado estratégicos, cuáles son: la profesionalidad del docente, el campo disciplinar de la pedagogía y las nuevas exigencias que la globalización, se supone, impone a la formación docente de hoy o a su desempeño en medio de los contextos cambiantes.

Cabe advertir, por otra parte, que la desvalorización del rol del docente opera motivada por las condiciones objetivas de la normatividad, que van en detrimento de sus condiciones de trabajo, y por las condiciones discursivas gracias a las cuales el hombre construye un mundo como productor de lenguaje, que lo impele a instalarse en él y a comprender el mundo desde su significación. La desvalorización es un proceso simultáneo.

El propósito no es delimitar los trabajos referidos, como si la intención de éstos fuera desvalorizar al docente sistemáticamente, o como si las conclusiones explícitas de ellos se proyectaran en esa dirección. Se busca, simplemente, señalar cómo en esos desarrollos hay elementos que, aparejados todos, acondicionan un lugar que, por sus coincidencias se puede englobar bajo el título de desvalorización del rol del docente, no propiciándola directamente, pero sí señalando unas realidades que, cuando se consideran conjuntamente, crean la imagen de una docencia desvalorada.

Concebimos que el resquebrajamiento de la imagen social del docente es provocado por la dilución de las certidumbres acerca de su función social, del campo de conocimientos que la fundamenta y de las exigencias contemporáneas para ella. Es un proceso que se ha agudizado a partir de mediados de la década de 1970, cuando los Estados de Bienestar comienzan a ser desmantelados sistemáticamente, primero mediante el discurso y luego mediante medidas económicas y políticas concretas, que hicieron aún más palpable la subordinación de la política a la economía, especialmente en los países de la región iberoamericana.

1. UNA APROXIMACIÓN CONCEPTUAL AL DOMINIO DEL DISPOSITIVO Y DEL DISCURSO PEDAGÓGICO

Basil Bernstein⁴ argumenta que la noción de discurso pedagógico, no se relaciona con la autonomía individual de la producción/reproducción del significado, sino que se constituye en una crítica a las pretensiones subjetivas del discurso, operando en los sistemas de la cultura y sus significados. Por lo tanto, el significado es dominado por el discurso pedagógico, poniendo de relieve la generalidad de aquel, en la lógica de la comunicación pedagógica.

Para Bernstein, el discurso pedagógico se plantea como una modalidad de comunicación especializada, que se encarga de recontextualizar o reformular los discursos primarios o específicos (ciencias naturales, física, química, historia, psicología, sociología, lingüística, economía, en-

4. BERNSTEIN, Basil. *La Construcción Social del Discurso Pedagógico*, Prodic-El Griot, Bogotá, 1990, pp 119-158.

tre otras). Estos discursos comprenden el campo de la producción del discurso.

En el proceso de reproducción, estos discursos son matizados, limitados selectivamente, reorganizados, distribuidos y reubicados en un campo diferente. Es aquí donde se ubica el discurso pedagógico; en el campo de la reproducción discursiva.

Por esta razón, el discurso pedagógico no es un repertorio de textos o contenidos, tampoco puede ser identificado con ninguno de los discursos recontextualizados ni con el conjunto de habilidades y/o disposiciones que se transmiten en la escuela; más bien, es una gramática para la generación de textos y prácticas recontextualizadas.

Podemos decir que el discurso pedagógico, es un principio de desubicación, reubicación y reenfoque de los discursos especializados. Se convierte en el dispo-

El discurso pedagógico no es un repertorio de textos o contenidos, tampoco puede ser identificado con ninguno de los discursos recontextualizados ni con el conjunto de habilidades y/o disposiciones que se transmiten en la escuela; más bien, es una gramática para la generación de textos y prácticas recontextualizadas.

sitivo para la producción o reproducción de nuevas modalidades de cultura. Para el análisis que se presenta a continuación, asumimos que el discurso presente en los textos considerados, cumple con esos principios propuestos por Bernstein.

2. LA DESVALORIZACIÓN DEL ROL DEL DOCENTE DESDE LA CONSIDERACIÓN DE SU SABER FUNDANTE: LA PEDAGOGÍA

En los diversos contextos de formación docente de Iberoamérica, se ha considerado que la formación y el ejercicio de la docencia deben estar acompañados de la investigación, como ejercicio correlativo de ambas dimensiones. Con todo, tanto esta actividad, referida al quehacer del maestro, como el carácter científico de la pedagogía, han sido puestos en tela de juicio; y se ha emparentado su estatuto más con las disciplinas que con las ciencias. Roberto Follari, por ejemplo, ha analizado las contradicciones que surgen alrededor de la docencia como profesión, desde una doble perspectiva: la del rol del docente propiamente dicho y la del campo de la pedagogía como discurso que fundamenta su labor. Según este autor, la limitante en la calidad y el objeto del conocimiento sobre la educación, que ha sido confinado a lo aplicativo, se ha debido a que la pedagogía, desde sus comienzos era "el cúmulo de conocimientos requerido para que el preceptor personal fuera guiando al discípulo... se trataba de un tipo de saber netamente referido a la práctica, y que no pretendía estrictamente basarse en lo científico".⁵

5 FOLLARI, Roberto, "Formación de formadores: contradicciones de la profesionalización docente", en: Cuadernos Serie Latinoamericana de Educación No 2, Universidad Pedagógica Nacional, Colombia-Universidad Nacional de San Luis, Argentina, Bogotá, 2000, p 164.

Es decir que, en los orígenes helénicos de la pedagogía, la idea del preceptor (que a la postre devendría en docente) como persona dedicada a ciertas funciones afines a la educación, no tiene una relación clara con un cuerpo de conocimientos sistematizados. Esta idea la refuerza Humberto Quiceno, quien comenta que *"en Grecia, la pedagogía nació separada de la educación. La pedagogía era entendida como conducción, los pedagogos, que eran algunos esclavos, conducían a los niños a la escuela, al foro. Esta conducción era distinta de lo que hacía el maestro en la escuela... la pedagogía, si bien era paideia, era ejercida por los sujetos, que no estaban en la polis, o sea por los esclavos"*.⁶

Podría aventurarse, así, que desde sus comienzos, el saber llamado pedagogía, gozaba -si bien no de una desvalorización sistemática, sí de un aprecio menor,- ya que en su misión o en su campo de acción no se hallaba lo que sí en el campo de la educación formalizada: la música, el idioma griego, la aritmética...

De las aporías sobre la docencia, una que ha sido reflexionada en el discurso

"Se puede cumplir muy bien con la actividad docente sin necesidad de investigar. Las habilidades en cada caso son diferentes: el investigador requiere paciencia, el docente puede advertir resultados inmediatos; el investigador a menudo tiene que alejarse de todo contacto personal, la docencia exige a éste permanentemente"

sobre formación de docentes es la de la relación necesaria entre docencia e investigación. Según Follari, hay varias razones que permiten concluir que la idea de *"que todo docente deba investigar, es apenas una petición de principio"*.⁷ Una de ellas es que *"se puede cumplir muy bien con la actividad docente sin necesidad de investigar. Las habilidades en cada caso son diferentes: el investigador requiere paciencia, el docente puede advertir resultados inmediatos; el investigador a menudo tiene que alejarse de todo contacto personal, la docencia exige a éste permanentemente"*.⁸

Hay que observar, en este punto, que el docente puede demorar también bastante tiempo en advertir los resultados de sus acciones, sea porque lo que espera que se aprenda no se evidencie en el momento, o porque para evaluar el desempeño del alumno globalmente, tiene que esperar mucho tiempo, haciendo compleja la emisión de juicios definitivos sobre su labor. Además, la investigación en educación exige trabajar en ámbitos escolares, lo que contraviene la idea de un alejamiento del contacto personal, de derecho, del investigador.

6 QUICENO, Humberto. "Educación Tradicional y Pedagogía Crítica", en: *Revista Educación y Cultura*, Número 59, Bogotá, 2002, p. 6.

7 Follari, *Op. cit.*, p. 171.

8 *Ibid*, p. 170.

De esta forma, el estudio de Follari, es una muestra de cómo se puede concebir la desvalorización del docente, desde una de sus funciones más reclamadas: la investigación, abriendo la posibilidad de nuevas reflexiones que reconsideren el vínculo pedagogía-docencia e investigación.

Por otra parte, la irrupción de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación y el creciente uso que se hace de los ordenadores en la vida diaria ha generado que el campo de la pedagogía se repiense en sus procesos de construcción de conocimiento y en los desarrollos del aprendizaje. Ya los sujetos de la pedagogía no son sólo el profesor y el alumno, sino ellos dos y el computador.

La tendencia conocida como *pedagogía computacional*⁹, plantea, que la mayor dificultad para constituir el carácter científico de la pedagogía es la mutua regulación (interacción) entre profesor y estudiante, señalando que una manera expedita de resolver este problema es mediante el uso de la inteligencia artificial de la pedagogía, lo cual excluye del proceso de regulación al pedagogo, quien puede así, finalmente, interpretar los datos para reinterpretar su teoría.

Si bien, esta propuesta no busca desvalorizar al docente como pieza clave de los procesos de enseñanza -ya que éste puede intervenir en la creación de los agentes del sistema- sí conlleva una reconsideración fuerte de su papel desde la didáctica, porque plantea el ciclo de la

mutua regulación (que en últimas es el cara a cara docente-alumno) como un obstáculo en el camino hacia esa pedagogía *científica*, por lo que apunta a una disminución de las relaciones interpersonales alumno-maestro. Es decir que el pedagogo no es como en Grecia "el que acompaña", dejando el maestro de ser un modelo para sus alumnos y el principio de toda estrategia o modelo pedagógico.

El lugar teórico que ocupa la pedagogía, y sus relaciones de vecindario, con otras disciplinas y otras ciencias, ha dado lugar a importantes reflexiones. Como la de los Profesores Olga Lucía Zuluga, Alberto Martínez Boom, Alberto Echeverri, Stella Restrepo y Humberto Quiceno, quienes han dado en llamar *enrarecimiento de la pedagogía* al fenómeno que conduce a que ésta, debido al desarrollo singular de las Ciencias de la Educación -según ellos, la pedagogía: "*no sólo se atomiza, sino que se le asigna un papel subalterno, definiéndola como una región, y no la más importante, de las ciencias de la educación. Al interior de éstas queda reducida a los procesos que se verifican en el salón de clase, atrapando todas sus conceptualizaciones entre las paredes del aula... al instrumentarse el campo de la Pedagogía, las funciones disciplinarias del maestro van a predominar sobre sus funciones intelectuales, acentuando su papel de vigilar e instruir al amparo de operaciones psicotécnicas*".¹⁰ Así, la relación entre desvalorización-pedagogía-rol del docente, aparece mucho más clara, y como

9 MALDONADO, Luis Facundo. "Pedagogía Computacional y Aprendizaje Autónomo", en: *La formación de Educadores en Colombia: Geografías e Imaginarios (tomo II) Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá. 2001. pp 55-64.*

10 ZULUGA, Olga Lucía; MARTÍNEZ BOOM, Alberto; ECHEVERRI, Alberto; RESTREPO Stella; QUICENO Humberto, "Educación y Pedagogía: Una Diferencia Necesaria", en: *revista Educación y Cultura. N° 14, CEID-FECODE, Bogotá, 1988, pp 5-6.*

consecuencia de desarrollos intelectuales que van en detrimento de su propositividad pedagógica.

La densidad de producciones intelectuales, de discursos y de posturas que se hacen desde los centros de formación de docentes, y que versan sobre los problemas de la misma, ha hecho que se establezca al interior de estos un clima discursivo muy bien caracterizado por Norbey García:

"Es altamente probable que muchos de quienes operan como formadores de formadores, percibiéndose parte de ese mismo deterioro de la imagen social y en un esfuerzo denotado por escapar del mismo, opten por una de dos alternativas: la resignación intelectual que se resuelve en un discurso monotemático apoyado en apuntes envejecidos, o en la palabra erudita del intelectual pedagógico, que para efectos prácticos habla como en otra lengua. En cualquier caso se terminan reproduciendo las condiciones del deterioro"¹¹.

Con lo cual, se puede aseverar que la desvalorización del docente allana también muchos reinos intelectuales que podían creerse ajenos a ella por su asepsia conceptual o por su simple ubicación en los niveles superiores de la educación.

3. LA DESVALORIZACIÓN DEL ROL DEL DOCENTE DESDE LA CONSIDERACIÓN DE SU NATURALEZA PROFESIONAL

La serie de trabajos que discurren sobre el carácter profesional del docente, sobre su naturaleza íntima, sus fundamentos sociales, es tal vez más prolífica en el conjunto de la producción académica, que aquella que acabamos de referir acerca de la relación entre pedagogía y desvalorización.

Desde el análisis que hace Roberto Follari, de las contradicciones de la profesión docente, hay un cuestionamiento de la idea del docente como intelectual. Si antes era aceptable el sentido lato o amplio de la intelectualidad, que siguiendo la línea gramsciana englobaba sacerdotes, agentes de asistencia social y docentes bajo la categoría de intelectuales (en el sentido de productores de opinión y de ideología), ahora el intelectual es entendido desde una idea más específica, como *"aquel que muestra un vasto conocimiento de la cultura y puede, a partir de él, producir conocimientos -postulaciones- nuevos y admisibles"*¹².

Por lo tanto, y si se tiene en cuenta que, según el mismo autor, *"es sabido que la docencia en Argentina gozó de una época de éxito y aceptación social... en la cual los docentes (ni) investigaban ni pensaban en hacerlo, ni tenían al respecto la más mínima idea"*, no es intelectual ni

11 GARCÍA OSPINA, Norbey. *"La idea de Formación en la Formación de los Educadores"*, en: *Desarrollo Comparado de las Conceptualizaciones y Experiencias Pedagógicas en Colombia y Alemania*, Universidad de Antioquia, Ascofade, Medellín, 2001, p. 205.

12 Follari, *op. cit.*, p. 166-167.

podrá aspirar a serlo, al menos si se acepta que la intelectualidad implica investigación; o si lo es, es muy a pesar de las exigencias de la investigación rigurosa de corte científicista, ante la cual, incompatible con la formación real del docente, Follari propone lo que llama "reflexión guiada sobre la acción". Semejante ejemplo histórico, deja abierta la cuestión de si la desvalorización es sólo cuestión de intelectualidad o si lo es sólo de condiciones laborales y aceptación social.

Que el docente no pueda ser intelectual resulta desconcertante, sobre todo si se tiene en cuenta que los primeros intelectuales, según Humberto Quiceno, "son grupos de estudiantes, maestros, escritores y universitarios que... salen a la luz pública, para manifestar su inconformidad con la política oficial y plantear sus puntos de vistas".¹³ Sin embargo, esta condición de intelectual, que en un principio cumplía el maestro, se ha visto relegada, según los análisis, a su función, por la de simple transmisor.

En esta misma perspectiva, la investigadora Eloisa Vasco, advierte sobre el peligro de la rutinización de la actividad del maestro:

"Me parece, que cuando esto sucede, el maestro se desvincula de los conocimientos y aun de su propia práctica. Se desvincula de los conocimientos por que ya para él no ofrecen nada nuevo; no exigen una actividad intelectual, de estudio, de comprensión, de cuestionamiento;

son conocimientos "dados", casi "cadáveres de conocimiento". Al haber "transmitido" esos "cadáveres de conocimiento" de determinada manera en varios ciclos escolares, incluso su forma de enseñar se rutiniza: ya no siente la necesidad de buscar formas nuevas de enseñar, ni siente la necesidad de redescubrir los saberes que han de ser enseñados, ni los saberes sobre la enseñanza".¹⁴

De esta forma, la imagen del docente, se ve afectada por el desarrollo rutinario de su propia práctica.

3.1 Profesionalidad y desempeño laboral

La concepción según la cual la docencia es un campo profesional, que supone un área de conocimiento definida, una especialización, con unos objetivos claros y perfilados, parece ponerse hoy en entredicho, gracias a reflexiones cimentadas por la sociología de las profesiones, o por los estudios soportados en un amplio trabajo empírico en diversos contextos.

Mirta Graciela Gavilán, ha dado cuenta de las conclusiones expresadas por Merazzi, sobre conflictividad docente, y que se relacionan con su condición laboral y las nuevas exigencias que debe abrigar su perfil profesional:

¹³ DE CEBALLOS, Ingrid. "Foucault y los intelectuales de H. Quiceno y el campo intelectual de la educación, de Mario Díaz". En: *Revista Colombiana de Educación*. N° 28, CIUP-UPN, Bogotá, 1994, p. 162.

¹⁴ VASCO MONTOYA, Eloisa. "El Saber Pedagógico: Razón de Ser de la Pedagogía", en: *Pedagogía, Discurso y Poder*. Corprodic, Bogotá, 1999, p. 139.

- "La transformación de los agentes tradicionales de socialización, que antaño cumplía la familia; hoy se delega esa responsabilidad a la educación.
- Las instituciones educativas han perdido la hegemonía de transmisión de conocimiento..."¹⁵

Es decir que, mientras de buena fe, se puede reconocer que el docente es apenas un factor para el buen funcionamiento del sistema educativo, el peso real que cada factor tiene, -la familia y las instituciones educativas- hacen que cada función del docente parezca más densa y difuminada que antes, sobre todo cuando el docente debe prácticamente competir contra el consumo cultural extraescolar.

Esta situación, creemos, debe agudizarse en cada contexto nacional latinoamericano, con los agravantes que introduce el desempleo de los docentes, el pluriempleo, y las condiciones laborales en lugares marginados, con índices de conflictividad y violencia mayores, en los que el docente puede verse sobre exigido en sus esfuerzos, afectando de paso el imaginario de la comunidad sobre su desempeño.

Otros componentes de la profesión, como son la formación inicial y la práctica docente, llaman la atención en el estudio de Regina Gibaja, en el que se constata cómo *"muchas entrevistadas consideran más importante la definición vocacional de la maestra que su preocupación por los aspectos profesionales, y no dan al desarrollo cognitivo de los niños preferencia sobre los otros aspectos al señalar las principales obligaciones del maestro..."*¹⁶

De ahí, a la representación "maternal o nutricia" de la docencia hay muy poco, pero, lo curioso del caso es que lo que puede ser desvalorización por una parte, en tanto que el perfil ideal del profesional está adornado de eficacia, seriedad, demarcación de diferencias y distancias, por otro lado puede ser valorización, ya que la imagen de la docente como madre puede revitalizar positivamente el imaginario social sobre ésta. En especial si se tiene en cuenta que la liberación femenina ha ido acompañada, en muchos contextos, de ausencia en el hogar como madre.

Las deficiencias en la formación inicial se han evidenciado en varios contextos nacionales, en los que se atestigua una demarcación entre lo disciplinar y lo pedagógico, además de la prevalencia de modelos tradicionales de enseñanza que permanecen anquilosados ante la renovación permanente de otros campos de conocimiento que se han instalado en la educación superior. Cristina Davini, ha dado cuenta de cómo uno de los problemas centrales de los planes de estudio para la Formación de Docentes en Argentina es precisamente el de la secundarización.

*"La inclusión de los estudios de magisterio en el nivel terciario no alcanzó a representar un despegue de los estudios secundarios, produciéndose una permanente oscilación entre ambos niveles durante los últimos 25 años, entre los dos niveles. Los planes de estudio fueron absorbidos poco a poco por la lógica de los estudios de la escuela normal".*¹⁷

¹⁵ GAVILÁN, Mirta Graciela. "La desvalorización del rol del docente", en: *Revista Iberoamericana de Educación. No 19: Formación docente, OEl: Barcelona, 1999.*

¹⁶ GIBAJA, Regina. *La Imagen del Rol Docente*, en: *Revista Educar. N° 5, www.educación.jalisco.gov.mx, p. 8.*

Así, no es de extrañar que los aires de la desvalorización de la profesión circulen en medio del sombrío paisaje formado por listas interminables de materias, ausencia de comunidad académica y de innovación, desarticulaciones curriculares y serios problemas de articulación de los contenidos.

3.2 Docencia, sociedad, profesiones

La alusión a las condiciones laborales del docente; la imagen que él mismo y la sociedad guardan de su función; la fundamentación y la formación inicial, señalan la necesidad de la reflexión acerca de la naturaleza y las relaciones que el docente guarda con la sociedad. Importantes autores como Gimeno Sacristán, Ángel Díaz Barriga, Catalina Inclán y Mariano Fernández Enguita han dedicado importantes escritos a reflexionar, desde fundamentos sociológicos, sobre este aspecto que resulta crucial para la valoración del docente.

Siguiendo los aportes de ellos, podemos caracterizar los aspectos por los cuales la docencia no puede ser alineada con otras profesiones cuyo campo de acción y manera de ser concebidas resultan distintas:

- La permanente demanda de dignificación o la reivindicación de la profesión, que contrasta sobremanera

con el *modus operandi* que en este sentido tienen las llamadas profesiones liberales caracterizadas por poseer *"una organización corporativa autónoma (al margen de los sindicatos de clase), un importante grado de cooptación y sendas presunciones de plena dedicación y voluntad de servicio al público"*¹⁸.

- La necesidad de un sistema evaluativo sobre el desempeño profesional, más incisivo que en otras profesiones, y que apunta a un grado de autonomía menor, evidenciado en las nuevas disposiciones que en el caso colombiano hay sobre promoción automática o servicio docente obligatorio.
- Su existencia "liminar" entre el Estado y el mercado. Gracias a su cercanía con aquel, la docencia se asemeja a las profesiones burocráticas en las que la *remuneración es fija, condicionada por el rango interno y la antigüedad, y no por el trabajo realizado. El funcionario está colocado en un escalafón y aspira, en general a automatizar el tránsito por el mismo*¹⁹; pero, también cercana a las profesiones liberales en las que guardando el ideal colectivo y la práctica informal de la profesión liberal, sobre todo en el caso de la enseñanza privada en la que *"los docentes son asalariados claramente subordinados a la propiedad y dirección del centro"*²⁰.
- La coexistencia de elementos disciplinares y pedagógicos en su

17 DAVINI, María Cristina, "El currículum de formación docente en Argentina", en: *La formación docente en debate, Academia Nacional de Educación: Buenos Aires, 2000, p. 27.*

18 FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano. "A la busca de un modelo profesional para la docencia: ¿liberal, burocrático o democrático?", en: *Revista iberoamericana de educación. Nº 25: Profesión docente, OEI: Madrid, 2001, p. 27.*

19 *Ibid*, p. 27.

20 *Ibid*, p. 31.

desempeño, que inciden en que sea difícil la consideración de un campo de conocimientos reconocido como científico. Así, Follari ejemplifica, sugestivamente, siguiendo a Gimeno Sacristán:

se puede ser docente de ingeniería siendo sólo ingeniero: es claro que esto conllevará déficits de calidad pedagógica, pero nadie duda de que se ha hecho y se sigue haciendo, pero es más difícil hacer un puente sin ser ingeniero"²¹. De este modo, el campo de incidencia del docente aparece relegado a lo disciplinar. Cualquier profesional puede ser docente, pero no todo docente puede ser un buen profesional.

- La existencia de débiles mecanismos que autoricen "a los que pueden o no pueden ejercer la profesión".²²
- La formulación de prescripciones específicas que no se conocen para otras profesiones. "Las reglamentaciones para el ejercicio de la docencia establecen que debe poseer la nacionalidad del país que enseña,"²³ lo que la acerca a sus fines ideológicos y a su relación con la construcción de identidades nacionales.

En síntesis, podemos decir con Elvira Tejido que "la profesión docente es una función compleja, de clara significación social, cuyo

sentido y significado no está claramente definido en tanto hay tantos conceptos relativos a ella como concepciones acerca de la educación podemos encontrar".²⁴ Así, regresamos de nuevo al punto en el que la adscripción a un campo disciplinar que ha tenido dificultades en ser reconocido como científico, puede instalar sesgos de desvalorización potencial del ejercicio docente.

Las anteriores alusiones no significan, con todo, que los autores aludidos no tengan propuestas ante la crisis de la profesionalización. Por ejemplo, Fernández Enguita le apuesta a un modelo profesional democrático; Gavilán, por su parte, propone volver al rol que tuvo el docente antes, cuando era conductor de los procesos de aprendizaje; mientras que Follari piensa que "salir de la semiprofesión y situarse en la constitución de la intelectualidad requiere, para los docentes, de condiciones estructurales favorables".²⁵

4. LA DESVALORIZACIÓN DEL ROL DEL DOCENTE Y LAS NUEVAS EXIGENCIAS DEL CONTEXTO

La reflexión sobre los cambios en la vida cotidiana y en el saber, los aportes de la discusión modernidad-posmodernidad, se convierten en los insumos para recontextualizar los discursos, tomando como dispositivo la pedagogía. Desde allí se perfilan las sugerencias para pensar la

²¹ Follari, *Op. cit.*, p. 116.

²² DÍAZ BARRIGA, Ángel; INCLAN ESPINOSA, Catalina. "El docente en las reformas educativas: sujeto o ejecutor de proyectos ajenos", en: *Revista Iberoamericana de Educación*. N° 25: Profesión Docente, p. 8.

²³ *Ibid.*, p.4.

²⁴ TEJIDO DE SUÑER, Elvira. "La formación docente en debate: sentido y significado del concepto profesionales de la educación", en: www.educ.ar

²⁵ Follari, *Op. Cit.* p. 173.

educación, la enseñanza, la formación y el aprendizaje; en el horizonte complejo y plural que nos muestra la nueva dinámica de la sociedad.

Esta dinámica, se caracteriza por la incertidumbre, que se convierte en un espacio rico en posibilidades para leer el espíritu de la época, caracterizado por la pluriculturalidad y defensa de las identidades. Por esta razón creemos, en congruencia con Bernstein, que el lugar para construir discursos pedagógicos no es la escuela, sino la ciencia. No afirmamos que la pedagogía no pueda pensar la escuela, lo que sucede es que en el nuevo contexto, la escuela ya no es la finalidad que enmarca las contextualizaciones, ni la que traza el entorno de la enseñanza, porque el panorama que se nos abre es amplio y se enriquece con estas formas de asumir el mundo; y es la pedagogía la que recontextualiza los discursos a la nueva realidad. Miremos las características de la nueva realidad:

Ésta se nos presenta en cierta medida difícil, está llena de incertidumbres, inseguridades, paradojas, caos; pero es una fiesta para la reflexión y en consecuencia para crear nuevos discursos desde la pedagogía. El espíritu de la época se nos presenta así, bajo nuevos rasgos.

- **La incertidumbre:** en el panorama que se nos presenta bajo este rasgo, la colectividad humana, como sujeto histórico, pierde certezas: la economía subordina a la política y la lógica del mercado se impone con toda su vehemencia.

- **La obsolescencia:** los tiempos y los espacios se recomponen. El tiempo-espacio se comprende más que desde la velocidad, desde la aceleración, constatándose ello en la obsolescencia de los productos de la sociedad, que contrasta con la perpetuidad de lo que hacía el hombre antes. Todo se agota en un presente cada vez más corto.²⁶

- **Los medios de comunicación:** La sociedad del conocimiento se debe, en gran parte, al auge de los medios de comunicación, que permiten el acceso rápido y fácil a la información, lo que ha llevado a que los relatos se fragmenten. Las experiencias ya no son intercambiables: lo único que se logra es contar sucesos. Nunca, en la historia del ser humano ha habido tanta información y a la vez tanta ignorancia.

- **Velocidad - lentitud:** estas dos realidades antónimas, se polarizan más cuando se descubre el primitivo desarrollo social y político de los países contrastado con la velocidad del tiempo y el espacio que vivimos. Se retorna a peores condiciones de vida y las desigualdades sociales son cada vez más agudas.

Éstas son algunas de las visiones que ayudan a recontextualizar el discurso en torno a la pedagogía. Su impacto es tal, que los sistemas educativos se ven obligados a repensar la formación de las nuevas generaciones y el papel que la educación debe jugar en ella, y el perfil que debe tener el docente para marchar al compás de las nuevas realidades. Desde

²⁶ Véase: MARTÍN-BARBERO, Jesús. "Transformaciones culturales en la política", en: *Educación, cultura y política, una mirada multidisciplinaria*. UPN-Plaza y Janés: Bogotá, pp. 13-24.

diversos sectores del discurso se ha argumentado la reconsideración, a fondo, del papel del docente y planteando, más que la reconsideración de su formación, su pertinencia en términos de avance del conocimiento.

Pablo da Silveira, desde un sugestivo análisis del proceso de globalización y de las incidencias que ésta tiene para la educación, ha focalizado acertadamente la relación entre los avances, las innovaciones tecnológicas y la educación. Para él, *"el proceso de globalización y sus impactos sobre la vida cotidiana han avanzado más rápidamente que nuestra capacidad de tejer interpretaciones compartidas que nos permitan escapar a la pérdida de sentido. Tratamos de servirnos de nuestras viejas categorías e interpretaciones para entender las situaciones que abordamos, pero este intento fracasa porque se requieren, para abordar éstas, nuevas formas de interpretación"*.²⁷

Ahora bien, qué ocurre según este autor, cuando se evidencia que los mecanismos de socialización que más abrazan a nuestros jóvenes son cada vez más extraescolares, y se sitúan más en el terreno de la cultura. Pues que la educación siempre llegará tarde, y ese retraso, que a la postre es un rezago, se incrementará gracias a las lentitudes con las que la escuela afronta los cambios del mundo contemporáneo, viéndose en ello comprometido el papel de los profesores.

Da Silveira compara el peso de dos premisas que tienen que ver con la

formación y el desempeño de estos. La que considera que la educación debe estar en manos exclusivamente de profesionales de la pedagogía y aquella, que para muchos sería una afrenta, según la cual los profesionales de distintos campos del conocimiento podrían ejercer eficazmente la docencia.

"Es probable que se haya tenido razón al suponer, durante mucho tiempo, que era mejor mantener al tanto de las novedades en las disciplinas a los expertos en la pedagogía, que titular como pedagogos a los profesionales de ellas; pero nada indica que el ritmo de renovación del conocimiento seguirá siendo manejable; ni es tampoco razonable privarse del concurso de mucha gente bien formada que pueda prestar sus servicios en una importante acción educativa, especialmente en los contextos en los que el aumento de las tasas de escolarización agrava los problemas que existen en todo el mundo".²⁸

Así, ¿qué estimación alta se puede esperar de una profesión que debería abrir sus puertas a otros profesionales para ejercer la enseñanza, privándose de su contenido específico que le da su razón de ser? Es un campo en el que "todo mundo mete la mano", en términos bastante coloquiales y en el que es difícil, sobre todo hoy en día, acaparar un dominio de conocimientos y de actividades que no puedan ser cuestionados desde lo disciplinar o científico, desde lo práctico,

27 DA SILVEIRA, Pablo, "La educación siempre llega tarde", en: documento de Internet: <http://www.campus-oei.org/pensariberoamerica/ric03a04.htm>

28 Ibid.

desde lo político y desde lo profesional, sin hacer mención de las revisiones que desde esos ámbitos se reclaman ante la inercia de la educación.

CONCLUSIÓN

No se puede entender la desvalorización del docente sin los efectos discursivos que ésta crea en el imaginario de la sociedad. Cuando se considera desde esta perspectiva, los análisis deben dar cuenta de los fundamentos sociales de la profesión y sus implicaciones ético-políticas que son las que generan las turbulencias que llevan a que el docente no se identifique con propuestas de ejercicio de su profesión ni burocráticas ni liberales, y que son las que a su vez conllevan que el mismo maestro no sea concebido bajo una óptica profesionalizante definida.

La desvalorización de las profesiones depende de los valores imperantes en un momento de la sociedad, y los que hoy sobresalen atañen al pragmatismo, al uti-

litarismo, al inmediatismo e incluso al hedonismo. La docencia, se ha puesto en claro en los documentos consultados, no es rentable, es poco prestigiosa, no confiere status, tiene condiciones poco favorables y en contextos en los que predomina la conflictividad, puede precipitar el malestar.

Hoy día se sigue poniendo de relieve la importancia de la educación para la formación de las nuevas generaciones y para el desarrollo de los pueblos. Así, en 1992, la comisión de la UNESCO²⁹ planteó la convicción de que la educación es "una vía ciertamente entre otras, pero más que otras, al servicio de un desarrollo humano más armonioso, más genuino, para hacer retroceder la pobreza, las incomprendiones, la exclusión, las opresiones, la guerra". Pero esta importancia no es compatible con el creciente de-

terioro que sufre la imagen y el rol efectivo del docente, del cual se descubren cada vez más nuevas facetas, en las investigaciones, sobre la imagen que de la profesión tienen los docentes y sobre las condiciones de su trabajo.

La desvalorización de las profesiones depende de los valores imperantes en un momento de la sociedad, y los que hoy sobresalen atañen al pragmatismo, al utilitarismo, al inmediatismo e incluso al hedonismo. La docencia, se ha puesto en claro en los documentos consultados, no es rentable, es poco prestigiosa, no confiere status, tiene condiciones poco favorables y en contextos en los que predomina la conflictividad, puede precipitar el malestar.

29 DELORS, Jaques, Et al. Informe a la UNESCO de la comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI, la educación encierra un tesoro. SANTILLANA-UNESCO; España, 1996, p.13

CONCLUSIUNEA

Pe baza rezultatelor obținute în urma desfășurării activității de cercetare științifică, se poate conchide că:

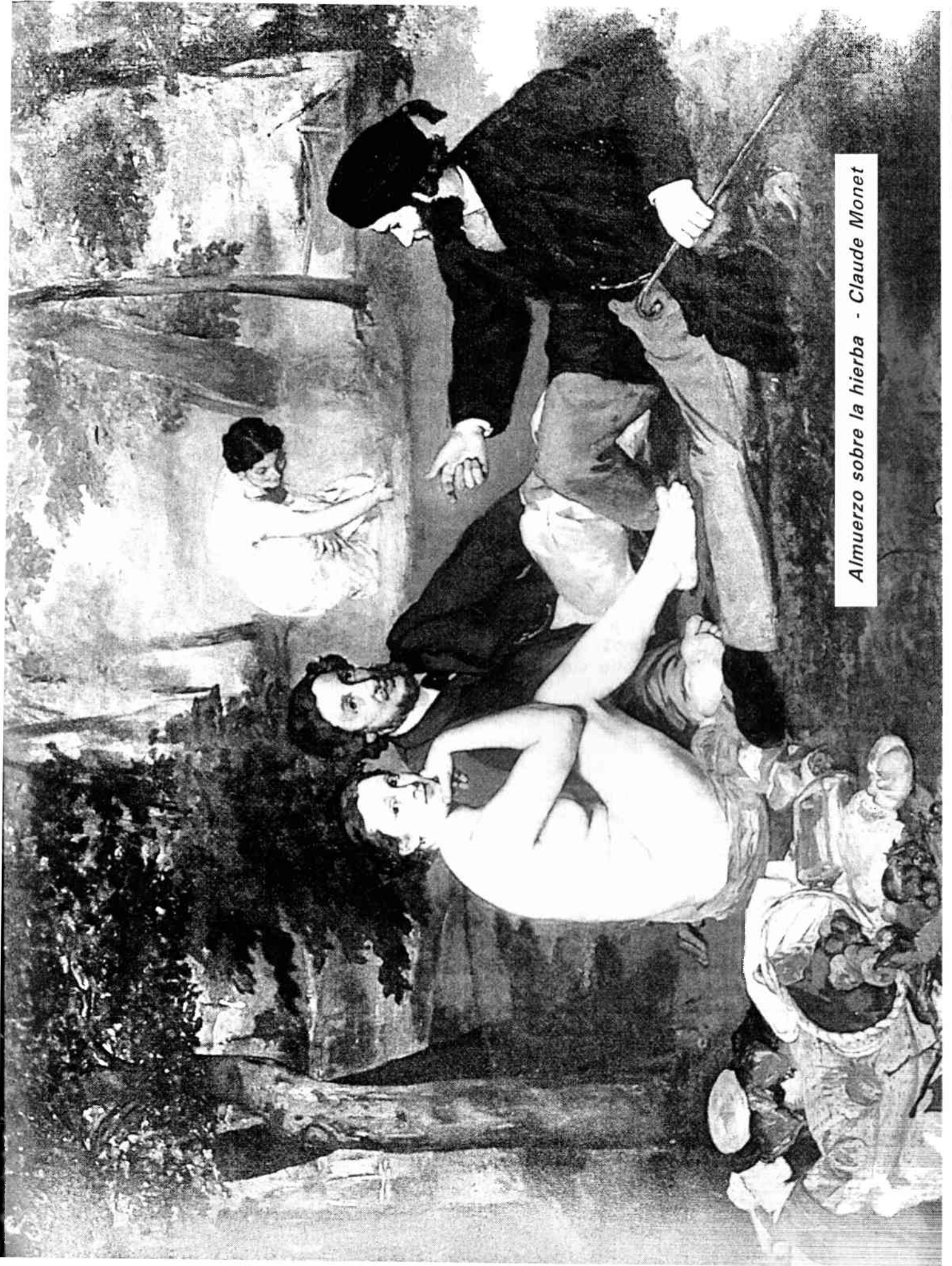
- 1. Activitatea de cercetare științifică este o activitate complexă și multidisciplinară care implică utilizarea unor metode științifice avansate și aplicarea acestora în domeniul de studiu.
- 2. Rezultatele obținute în urma activității de cercetare științifică sunt deosebit de importante și contribuie semnificativ la dezvoltarea științei și tehnologiei.
- 3. Activitatea de cercetare științifică este esențială pentru dezvoltarea societății și pentru îmbunătățirea calității vieții.

Pe baza rezultatelor obținute în urma desfășurării activității de cercetare științifică, se poate conchide că:

- 1. Activitatea de cercetare științifică este o activitate complexă și multidisciplinară care implică utilizarea unor metode științifice avansate și aplicarea acestora în domeniul de studiu.
- 2. Rezultatele obținute în urma activității de cercetare științifică sunt deosebit de importante și contribuie semnificativ la dezvoltarea științei și tehnologiei.
- 3. Activitatea de cercetare științifică este esențială pentru dezvoltarea societății și pentru îmbunătățirea calității vieții.

Pe baza rezultatelor obținute în urma desfășurării activității de cercetare științifică, se poate conchide că:

- 1. Activitatea de cercetare științifică este o activitate complexă și multidisciplinară care implică utilizarea unor metode științifice avansate și aplicarea acestora în domeniul de studiu.
- 2. Rezultatele obținute în urma activității de cercetare științifică sunt deosebit de importante și contribuie semnificativ la dezvoltarea științei și tehnologiei.
- 3. Activitatea de cercetare științifică este esențială pentru dezvoltarea societății și pentru îmbunătățirea calității vieții.



Almuerzo sobre la hierba - Claude Monet

