



El oficio de enseñar: sobre el quehacer, el saber y el sentir de los docentes argentinos

The teaching profession: about the professional work, knowledge and feelings of Argentine teachers

Andrea Alliaud^[a], Lea Vezub^[b]

^[a] Doutora en Educación por la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, docente e investigadora del Instituto en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, profesora de posgrado en la Universidad Torcuato Di Tella, Argentina, coordinadora del Área de Formación Docente en la OEI de Argentina, Buenos Aires, Argentina, e-mail: andrealliaud@ciudad.com.ar

^[b] Doutora en Educación por la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Docente e investigadora del Instituto en Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Profesora de Metodología de la Investigación Educativa en la Universidad Nacional de Moreno, Buenos Aires, Argentina, e-mail: leitiv@gmail.com

Resumen

Los cambios acelerados que experimentan tanto el entorno escolar, la sociedad, como los propios contextos institucionales y formativos, colocan en el centro de la escena al docente; interpelando sus saberes, sus estrategias de enseñanza y sus identidades históricamente construidas bajo el amparo del programa institucional moderno. En este marco hemos indagado de qué manera los docentes perciben su tarea, cuáles son los rasgos a partir de los cuales definen su quehacer, qué saberes reivindican como propios y en qué fuentes descansa su satisfacción profesional. El artículo resume parte de los resultados de una investigación realizada en 2011 con docentes de nivel primario y secundario que trabajan en escuelas de la Argentina. A través de la administración de un cuestionario estructurado, el proyecto exploró ciertos núcleos de sentido en torno a los que hoy se reestructura el oficio de enseñar; con la finalidad de detectar aspectos problemáticos, emblemáticos y comunes que atraviesan y ponen en tensión las dimensiones del saber profesional docente. En esta oportunidad se presentan algunos de los datos obtenidos organizados en torno a tres núcleos: el quehacer del docente, los saberes necesarios para la tarea y los sentimientos que ésta despierta. La investigación y el análisis crítico de estas cuestiones son fundamentales para repensar la formación y el desarrollo profesional docente.

Palabras clave: *Oficio docente. Formación docente. Saberes. Práctica.*

Abstract

The accelerated changes experienced by the school environment, the society and institutional and training contexts bring teachers into the centre of the picture, questioning their historically built knowledge, teaching strategies and identities under the umbrella of the modern institutional program. In this framework we have enquired about the way in which teachers perceive their tasks, the traits on which they base their work, the knowledge claimed as their own and the sources in which their professional satisfaction lays. This article summarizes part of the outcome of a 2011 research carried out among primary and secondary level teachers working at schools in Argentina. By means of a structured questionnaire, the project explored certain sense nucleus around which the teaching profession restructures today with the purpose of detecting problematic, emblematic and ordinary issues that permeate and tension the dimensions of the teaching professional knowledge. On this occasion, some of the gathered data are presented in three nucleuses: the teacher's

professional work, the knowledge necessary for the task and the feelings inspired by this task. The research and critical analysis of these questions is a key to revisit teacher training and professional development.

Keywords: *Teaching profession. Teacher training. Knowledge. Practice.*

Introducción

El presente artículo recoge los primeros resultados obtenidos en un proyecto de investigación destinado al estudio de los *saberes docentes* en la Argentina¹. La bibliografía sobre el tema indica que en la enseñanza los saberes del oficio o prácticos, resultantes del trabajo y de la experiencia, tienen una importancia decisiva frente a los conocimientos formalizados, teorizados y transmitidos durante la preparación inicial de los docentes. Si bien ello siempre fue así, debido a la imprevisibilidad, multidimensionalidad, inmediatez y simultaneidad que caracterizan la vida en las aulas (JACKSON, 1998), hoy día estos rasgos se acentúan debido a la incertidumbre y a la debilidad de los marcos institucionales actuales que obligan a cuestionar y a renovar las estrategias, el repertorio de saberes válidos, durante toda la trayectoria de desarrollo profesional docente.

La complejidad de los actuales escenarios provoca en algunos casos la crisis o paralización de los docentes, los alumnos se resisten a ocupar su lugar, a participar del juego y de las reglas que impone la rutina escolar. De este modo, los profesores ven acrecentadas las dificultades de su tarea, sienten que no pueden enseñar o que no fueron formados para hacerlo

¹ "Dimensiones del saber profesional docente. Su estudio y aportes a la formación". Proyecto financiado por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad de Buenos Aires (Programación 2011-2014), Directora: Dra. Andrea Alliaud. Participaron de las primeras sistematizaciones y análisis de los datos Guadalupe Padín y Julia Fulugonio.

en estas nuevas condiciones. Más allá de las consecuencias y sentimientos de frustración que tal imposibilidad genera en los docentes, sus efectos se perciben en los aprendizajes y logros de los alumnos, provocando la interrupción o intermitencia de los procesos de transmisión cultural entre las generaciones. Reiteradamente se ha hecho referencia al cambio en las condiciones de enseñanza (DUSSEL, 2006; ESTEVE, 2006; HARGREAVES, 2003). Algunas de las transformaciones son bastantes visibles: desde la proliferación y omnipresencia de las tecnologías de la comunicación e información que hacen que el saber circule y se difunda por otros canales, más allá de la escuela, y se produzca de modos inéditos; pasando por la extensión de la obligatoriedad escolar que ha transformado la composición social y cultural del alumnado a partir del derecho a la educación de todos; hasta los cambios en la composición de las familias y en las relaciones entre las generaciones. Todo ello pone en evidencia la fragilidad y crisis del programa institucional: los docentes afrontan situaciones complejas e inciertas, más allá del nivel educativo y el tipo de escuela en que trabajen. Enseñar hoy es más la construcción de “una experiencia”, la movilización de un proyecto personal, que el cumplimiento de un rol establecido; tanto profesores como alumnos deben hallar en sí mismos los principios que los motivan a formar parte de un orden escolar (DUBET, 2006).

Dada la situación descrita sostuvimos, en el punto de partida de esta investigación, que hoy menos que nunca las prácticas de enseñanza se resuelven únicamente a través de la pericia técnica y del conocimiento estandarizado. Hoy más que nunca es necesario que los profesores puedan crear, probar, experimentar e innovar, “construir su experiencia” mientras enseñan. Lo que los profesores saben a nivel declarativo no se transforma ni se refleja automáticamente en su acción, en sus prácticas de enseñanza (CALDERHEAD, 1988). Para Sennett (2009) el saber hacer del “virtuoso” es mucho más que aplicar una técnica o un conocimiento especializado; es poder solucionar problemas, descubrir nuevos territorios, revisar los supuestos que sostienen nuestras acciones y decisiones. Esto implica comprometerse con lo que se hace, y, fundamentalmente, ser capaz de conjugar el pensamiento con la acción.

Si lo que interesa es avanzar en la formulación de un repertorio de conocimientos plausible de orientar la formación de los docentes, en función de los desafíos que la enseñanza suscita en el presente, es importante estudiar los saberes tal como estos son movilizados y construidos en situaciones de trabajo. Para ello es necesario desarrollar procesos de indagación y sistematización que recuperen y pongan en tensión los saberes de los profesores, sus perspectivas, con las elaboradas por los expertos. El componente práctico y procedimental de estos saberes, tanto como la forma en la cual cambian y se transforman, constituye una problemática relevante en el campo de la formación docente, sobre el cual la investigación educativa tiene aún mucho por hacer.

Bajo esta perspectiva, el proyecto de investigación se propuso indagar las distintas dimensiones del saber profesional docente, considerando la manera en que los profesores perciben y definen su actividad, y los contextos de desempeño en que dichos saberes se producen. En una primera etapa se trabajó con un instrumento que recogió, de manera estandarizada, información sobre los docentes y sus opiniones². Se administró un cuestionario estructurado con 20 preguntas de opción múltiple³ y una abierta, a una muestra intencional de 263 docentes que se desempeñan en los niveles primario y secundario del sistema educativo argentino en la Ciudad de Buenos Aires y en tres distritos del Conurbano Bonaerense (San Martín, Avellaneda y Moreno)⁴. Se indagaron aspectos referidos a: la función de la escuela, el quehacer docente, los saberes indispensables para su desempeño y las sensaciones que les provoca el ejercicio de la tarea. Los resultados de este cuestionario son los que se presentan en esta oportunidad.

² En próximas etapas del proyecto se prevé la utilización de técnicas de recolección de información cualitativas, como por ejemplo, la construcción de relatos de experiencias pedagógicas, la realización de entrevistas semi-estructuradas a docentes y, el análisis de fuentes secundarias (documentos y producción pedagógica de expertos).

³ En cada pregunta los docentes debían escoger dos opciones de respuesta o una sola según los ítems.

⁴ La Ciudad de Buenos Aires es la Capital de la República Argentina y constituye desde el año 1994 una jurisdicción autónoma al igual que las 23 provincias restantes. El Conurbano Bonaerense es la región aledaña a la Ciudad capital, pero pertenece a la provincia de Buenos Aires y forma parte junto con la Ciudad el conglomerado urbano más importante del país.

¿Quiénes son nuestros docentes?

Los cuestionarios fueron recogidos entre los meses de septiembre a noviembre de 2011 en 15 escuelas públicas de nivel primario y secundario. Asimismo se incorporó un pequeño grupo de cuestionarios provenientes de instituciones privadas que fueron tomados con anterioridad durante la fase de trabajo de campo exploratoria. En total se recogieron 263 encuestas: 120 de docentes primarios y 143 de profesores secundarios, entre estos, solamente 26 se desempeñan exclusivamente en escuelas privadas. Por lo tanto, y aunque no suponemos que exista una diferencia significativa en las opiniones de los profesores sobre los temas que el instrumento releva, los resultados pueden interpretarse como propios de los docentes del sector público.

Las escuelas en las que se aplicaron las encuestas fueron elegidas intencionalmente, pero tratando de cubrir la diversidad geográfica y social propia de la oferta educativa de las grandes ciudades. Se visitaron escuelas céntricas y otras más periféricas, a las concurre población de diverso nivel económico social, fundamentalmente sectores medios, medios-bajos y bajos.

La distribución por sexo de los docentes indica que se trata de una población mayoritariamente femenina (78%). Esta tendencia se da sobre todo entre los maestros de primaria donde sigue vigente la histórica tendencia de feminización del nivel, en el cual las mujeres representan el 90%. La proporción de mujeres desciende a dos tercios (67,8%) en el caso de la docencia secundaria. A pesar de ser una muestra muy pequeña y no representativa estadísticamente, llama la atención que estos porcentajes coincidan con los arrojados por el último *Censo Nacional de Docentes*⁵.

En cuanto a *la edad de los docentes* que respondieron el cuestionario se observa una “distribución normal”, la mayoría (61,6%) se ubica en los

⁵ Según datos del Censo 2004, ocho de cada diez docentes son mujeres, pero en el nivel primario la proporción asciende al 88%, mientras que en el secundario la presencia femenina desciende a 68,5% (Boletín DINIECE, año 2, n. 4, dic. 2007).

rangos intermedios con una edad de 30 a 49 años. Además hay un 12% de docentes más jóvenes (hasta 29 años), entre estos un 3% son noveles (20 a 24 años). En el otro extremo, una cuarta parte tiene más de 50 años. La edad promedio es de 42 años y medio⁶. Respecto a los distintos niveles de desempeño, se observa que los profesores de nivel medio tienen más edad que los de primaria: en el rango de 50 años y más, los docentes secundarios casi duplican a los de primario (30% y 17%, respectivamente).

Todos los docentes encuestados tienen *formación* de nivel superior, pero predominan aquellos que se han formado en los Institutos Superiores⁷ que constituyen las tres cuartas partes de la muestra. Los profesores egresados de las Universidades son la quinta parte, pero apenas el 1% posee estudios de maestría u otros terminados. Asimismo, una importante cantidad de docentes (28%) continúa realizando otras carreras superiores (de grado o de posgrado) además de las ya finalizadas como docentes. Un dato de interés vinculado con la titulación y la profesionalización, es que esta tendencia se evidencia mayormente entre los profesores secundarios: el 67% de los que siguen otras carreras trabajan en el nivel medio. La tendencia a continuar estudiando podría indicar la necesidad que tienen los docentes de buscar alternativas que amplíen su conocimiento y preparación o su horizonte laboral, debido a las pocas oportunidades de ascenso y crecimiento profesional que ofrece la carrera docente tal como está planteada en la Argentina.

Por último, a fin de completar la caracterización del cuerpo docente relevado, resta examinar los datos referidos a sus condiciones de trabajo. En cuanto a *la cantidad de escuelas*, la mayoría (38%) trabaja en una sola. Las proporciones varían considerablemente según el nivel educativo

⁶ Edad promedio similar a la hallada por el censo docente 2004 que la situaba en 41 años.

⁷ Cabe aclarar que en Argentina la formación de los docentes se lleva a cabo en dos circuitos diferenciados del nivel superior: el universitario y el no universitario o terciario. El primero de ellos ofrece casi exclusivamente carreras que titulan para los niveles medio y superior, mientras que el segundo forma profesores para los niveles medio, primario e inicial. Cabe aclarar que, tal como lo demuestran los datos, la mayoría de los docentes que se desempeñan en el sistema de enseñanza egresaron del nivel superior no universitario.

de desempeño. Los maestros de primaria debido a la condición de su contratación (por cargo docente) trabajan en menor número de instituciones que los de secundaria, cuyos nombramientos son por hora cátedra o módulo de cada materia y curso donde dictan. Así se comprende que casi la mitad (45%) de los profesores de media trabaja en dos o en tres escuelas, mientras que el 60% de los de primaria lo hace en un único establecimiento; y menos de un tercio, trabaja en dos. Una proporción importante de los docentes de secundaria trabaja en cuatro o más escuelas (34%).

En cuanto al *sector de gestión* y debido a los criterios utilizados para efectuar el trabajo de campo, más de la mitad (57%) ejerce en escuelas solamente estatales, seguido por el 25% que trabaja exclusivamente en privadas y un 18% que pertenece a ambos tipos. En primaria aumenta en 9 puntos el porcentaje de docentes que se desempeñan sólo en instituciones estatales (62% versus 53% en secundaria); mientras que entre los profesores de secundaria crece el número de los que trabajan en ambos tipos de establecimientos (23% en secundaria y 13% en primaria).

Entre los docentes que respondieron el cuestionario la mayoría posee una *antigüedad* intermedia: hay una proporción similar (alrededor del 30%) en los rangos de 6 a 15 y de 16 a 25 años de antigüedad. Los “novales” son una proporción importante, casi una cuarta parte, lo que pone en evidencia el ingreso de nuevos docentes, al menos en las instituciones relevadas. Por último casi un quinto se encuentra próximo a la jubilación con más de 26 años de servicio. Prácticamente no se observan diferencias en la antigüedad de maestros primarios y secundarios, a excepción de los que tienen entre 6 y 15 años, en este rango hay un 7% más de profesores de media.

Sobre el quehacer docente: los niños primero

En todas las preguntas vinculadas con su quehacer, la mayoría de los docentes priorizó las opciones de respuestas vinculadas con los alumnos, relegando a un segundo lugar la enseñanza. Para un tercio *la meta principal de*

la escuela es formar ciudadanos críticos, responsables y pensantes y para el 21%, desarrollar las potencialidades de los alumnos. En ese discurso – que opone la formación de sujetos activos, críticos y pensantes a la enseñanza tradicional, entendida como libresca, enciclopedista, pasiva – la transmisión se desdibuja. Así se entiende que las opciones referidas a ella, hayan recibido porcentajes bajos en las respuestas: sólo el 11% eligió *transmitir la cultura* y, un 8% *transmitir conocimientos actualizados*, como meta de la escuela (Cuadro 1).

Cuadro 1 - Cuál es la meta principal de la escuela (en porcentajes)

La meta principal de la escuela es...	Total	Maestros Primaria	Profesores Secundaria
Formar ciudadanos responsables, críticos, pensantes	33,3	37,1	30,1
Desarrollar las potencialidades de los alumnos	21,3	21,3	21,3
Transmitir valores y principios éticos fundamentales	12,0	14,6	9,8
Transmitir la cultura y socializar a los niños y jóvenes	10,8	12,1	9,8
Transmitir conocimientos válidos y actualizados de todo tipo	7,6	5,0	9,8
Preparar a los alumnos para seguir estudiando	5,3	4,6	5,9
Preparar para el trabajo	4,9	2,5	7,0
Ayudar a mitigar, a disminuir los efectos de la desigualdad	4,6	2,9	5,9
Otra	0,2	0,0	0,3
Total	100,0	100,0	100,0

Fuente: Datos de la investigación.

Como puede apreciarse en el Cuadro 1, los datos muestran que más de la mitad de los docentes (54%⁸) se inclina por pensar que lo

⁸ Este porcentaje se obtiene al sumar las dos opciones de respuesta que fueron más elegidas: “formar ciudadanos críticos” y “desarrollar las potencialidades de los alumnos”.

prioritario de la escuela es formar personas críticas versus el 19%⁹ que opina que lo principal es transmitir conocimientos o cultura. En este aspecto no se observan diferencias significativas entre maestros y profesores. La transmisión de valores también aparece desdibujada como función prioritaria de la institución escolar: sólo es elegida por el 15% de los docentes de primaria y el 10% de secundaria. Pareciera que la desvalorización de la transmisión se produce junto con el desvanecimiento del programa escolar de la modernidad, constituido sobre valores laicos pero trascendentes (Cf. DUBET, 2006). Esa escuela, otrora sostenida por principios universales, se halla hoy en declive, frente a la proliferación de valores divergentes y particulares, lo que se refleja en las concepciones de los docentes entrevistados.

Finalmente, en esta pregunta llama la atención, sobre todo para el grupo de profesores de secundaria, el bajo porcentaje de respuesta que reúnen las opciones *preparar para el trabajo* y *para seguir estudiando*, ambas funciones características y tradicionales del nivel medio. Asimismo sorprende que la opción menos elegida por los docentes de ambos niveles sea la de *ayudar a mitigar, disminuir, la desigualdad social*. Desde estas concepciones, la proyección y relevancia social de la escuela pierde fuerza mientras la formación de los sujetos pasa a constituir un fin en sí mismo.

Al preguntar sobre *los objetivos prioritarios de su trabajo*, los docentes enfatizan – en consonancia con la pregunta anterior – *la formación del sujeto crítico*. Esta opción reúne el 24% de las respuestas, seguida, muy de cerca por *la enseñanza* (21%). Sin embargo, al agrupar las respuestas que hacen foco en el alumno (*desarrollar competencias para la vida, incentivar las aptitudes personales, asegurar el desarrollo integral del alumno*) estas reúnen al 41% de los encuestados. La *formación de buenas personas*, asociada con la educación más tradicional centrada en los valores, no tiene demasiada adhesión entre los docentes, ya que sólo la elige el 7%. A pesar de lo que sostienen otras investigaciones acerca de la importancia que representa la dimensión afectiva para los maestros de primaria

⁹ Este porcentaje se obtiene al sumar las siguientes opciones de respuesta: “transmitir la cultura”... y “transmitir conocimientos válidos y actualizados”.

(ABRAMOWSKI, 2010), la opción *contener y dar afecto a los alumnos* es la menos elegida por los docentes de este estudio (3%)¹⁰.

En concordancia con la tendencia destacada en las preguntas anteriores, el 38% de los docentes afirma que el *compromiso principal de su tarea* es con *los chicos* (42% en primaria y 35% en secundaria), mientras que la *enseñanza* aparece en segundo lugar con un 20% de las respuestas. ¿Por qué existe una diferencia de 7 puntos entre los docentes de primaria y de secundaria? Por una parte, podría ser una consecuencia del gusto y la satisfacción que genera entre los primeros el trabajo con niños, motivación que muchas veces es esgrimida como una de las razones de elección la carrera docente (ABRAMOWSKI, 2010; DUBET, 2006). Este aspecto podría considerarse como una de las dimensiones de la vocación docente. Por otra parte, puede estar vinculado con la atención o el trato más individual y personal que los maestros de primaria suelen tener con sus alumnos, a diferencia de los profesores. En estos últimos la opción por *el conocimiento* (al igual que en la pregunta sobre la meta principal de la escuela) alcanza el 10%, duplicando el porcentaje de docentes de primaria que la han elegido (5%).

En tercer lugar, con un porcentaje bastante importante, los docentes opinan que el compromiso de su tarea es con *la sociedad* (18%), seguida en cuarto lugar por *la comunidad* (10%). Aquí seguramente se ubican los más “militantes”, comprometidos con la idea del cambio social, aspecto que constituye otra dimensión de la vocación docente. Sin embargo, no debe olvidarse el bajo porcentaje de respuesta que tuvo la idea de la escuela como mitigadora de las desigualdades sociales en la primera pregunta analizada. En este sentido, podríamos pensar que el compromiso social, desde la perspectiva de los docentes relevados, está más asociado con una tarea que se realiza de manera e individual que con la misión pública de la escuela.

Para finalizar este apartado quisiéramos plantear el siguiente debate: ¿cuál es o cuál debería ser el centro de la tarea docente?; ¿tendría que focalizarse

¹⁰ Cabe destacar que la dimensión afectiva de la tarea se desdibuja entre los docentes cuando se la explicita. Si se consideraran otros aspectos menos manifiestos, por ejemplo la importancia asignada a la vocación, este componente cobra importancia.

en la enseñanza o en el aprendizaje? Pueden esgrimirse diferentes razones a favor de una u otra postura pensadas generalmente en términos dicotómicos. El problema surge cuando la preocupación o centralidad en el alumno desplaza a la enseñanza. En las respuestas obtenidas la enseñanza está presente, aunque resulta menos valorada que la preocupación por los niños, su motivación y el desarrollo de su juicio crítico. Si además tenemos en cuenta la poca valoración que otorgan los docentes a la transmisión cultural, la debilidad institucional que perciben junto con la escasa visualización de la proyección social de la escuela, la tarea corre el riesgo de convertirse en una relación centrada en el desarrollo personal *per se*. Desde esta postura, se comprende la importancia que los docentes atribuyen a la vocación entendida como amor y gusto por los niños.

Sobre el saber docente: nuevas y viejas competencias del oficio

Al preguntar sobre cuáles son los *componentes indispensables para hacer bien su tarea*, la mayoría de los docentes elige las siguientes opciones: el *saber/conocimiento* (28%) y la *vocación* (24%). Parecería que para garantizar un buen trabajo se precisa de esta combinación de saber y vocación. En el caso de los docentes de primaria, este par se inclina todavía más a favor de la vocación, que es elegida por el 30% de los maestros frente al 20% de los profesores de secundaria. La combinación entre los aspectos profesionales y los vocacionales / personales como rasgos constitutivos de la docencia, se visualiza también en otras opciones que los docentes eligen dentro de la misma pregunta. Al reagrupar las respuestas en dos grandes grupos se obtiene nuevamente una combinación y equilibrio entre los dos aspectos ya mencionados: el 52% elige cuestiones vocacionales¹¹ y el 47% profesionales¹².

Para un tercio de los docentes las *expresiones que mejor identifican su tarea*, son las de *vocación* (34%), y *profesión* (29%); las respuestas se

¹¹ En las cuestiones vocacionales se agruparon y sumaron las opciones: “vocación”, “entusiasmo”, “paciencia”, “empatía”, “buen humor”, “carisma”, “talento”.

¹² En la dimensión profesional se agruparon y sumaron las opciones: conocimiento/saber, competencia/habilidad y, experiencia.

reparten en partes prácticamente iguales entre estas dos representaciones. En tercer lugar, para un quinto de los profesores su tarea constituye un *trabajo*, idea que se agrega al par vocación/profesión como constitutiva del oficio. Con estas opciones se identifica la mayoría de los docentes, aunque la vocación tiene algo más de adhesión entre los de primaria (38%) que en los de secundaria (31%). El trabajo, en cambio, es más elegido por los de secundaria: 22% frente al 17% de los de primaria¹³.

Algunos autores (TENTI FANFANI, 2005, 2006) han aludido a la convivencia o “mezcla”, no siempre equilibrada, de componentes vocacionales y profesionales como rasgos fundantes – pero a la vez fuente de tensiones – de la identidad docente. Para Tenti Fanfani (2005) la vocación es un elemento autolegitimante que otorga cohesión e identidad al grupo. A la vocación como rasgo y modelo fundante del oficio docente, le siguieron luego los discursos profesionalizantes y teconocráticos, resistidos a la vez por la imagen del docente trabajador y militante reivindicada por las organizaciones gremiales docentes (VEZUB, 2005). Las tres representaciones e imágenes conviven actualmente y, en distintas dosis según los niveles y los contextos de desempeño, en los rasgos que los docentes reconocen como propios de su quehacer y saber profesional.

Cuando se les pregunta a los docentes *lo que no puede dejar de hacer para enseñar mejor* (ver Cuadro 2) las opciones con mayor porcentaje de respuesta (un cuarto cada una) son: *conocer a los alumnos y tener en cuenta el contexto/ la comunidad de la escuela*. Un 47% de los docentes se inclina por estas dos opciones y no hay diferencias significativas entre los de primaria y secundaria. En tercer lugar, el 18% de las respuestas sostiene que para realizar una buena enseñanza hay que *mantener el interés y la curiosidad intelectual*, ambos componentes remiten a la preocupación por la motivación de los alumnos. Esta opción es más elegida por los de primaria (21%) que por los profesores de secundaria (15%). Así como los alumnos y la comunidad concentran los mayores porcentajes de respuesta, las opciones vinculadas con el saber disciplinar, didáctico o con el aprendizaje

¹³ Todas las demás opciones (arte, oficio, técnica y ciencia) son minoritarias respecto de las anteriores con porcentajes que oscilan entre el 2% y el 3%.

de la experiencia, tienen muy poco peso: cada una reúne entre un 8% a 10% de las respuestas. Para enseñar mejor parece que tampoco necesitan saber pedagogía, opción que sólo es elegida por el 2%.

Cuadro 2 - Qué debe hacer un docente para enseñar mejor (en porcentajes)

Para enseñar mejor hay que...	Total	Nivel Primario	Nivel Secundario
Conocer a sus alumnos	24,7	27,5	22,4
Tener en cuenta el contexto, la comunidad de la escuela	22,1	20,8	23,1
Mantener el interés y la curiosidad intelectual	17,9	20,8	15,4
Aprender de la experiencia	10,5	10,4	10,5
Estudiar la disciplina que enseña	9,3	6,7	11,5
Estudiar la didáctica de la disciplina que enseña	8,4	7,9	8,7
Asumir una posición sobre los problemas contemporáneos	4,4	3,3	5,2
Estudiar pedagogía	2,5	2,1	2,8
Otra	0,4	0,4	0,3
Total	100,0	100,0	100,0

Fuente: Datos de la investigación.

Al reagrupar las categorías de respuesta en tres dimensiones, las referidas a *los alumnos* y al *contexto* tienen mayor peso (43%¹⁴ y 26%¹⁵ respectivamente) frente a *los saberes docentes* formalmente transmitidos (disciplinares, didácticos y pedagógicos) que se ubican en tercer lugar

¹⁴ Este porcentaje se obtiene al sumar las siguientes opciones de respuesta: “conocer a los alumnos” y “mantener el interés y la curiosidad intelectual”.

¹⁵ Este porcentaje se obtiene al sumar las siguientes opciones de respuesta: “tener en cuenta el contexto, la comunidad de la escuela” y “asumir una posición sobre los problemas contemporáneos”.

(19%¹⁶). De este modo y, al igual que en preguntas anteriores, los alumnos protagonizan la escena: en este caso el conocimiento sobre ellos y sus contextos, desdibuja los saberes más especializados acerca de lo que tienen que enseñar y la forma de enseñarlo. El lugar subordinado que representaba para ellos la enseñanza se corresponde con la baja estima que merece el saber formalizado que está directamente asociado con ella.

Los datos presentados nos enfrentan con la imagen que los docentes construyen acerca de su tarea, entendiéndola tanto en términos profesionales como vocacionales. Dubet (2006) plantea que actualmente la vocación se ha transformado desde el llamado sagrado (sostenido en valores superiores) hacia la motivación (laica y racional), presentándose bajo la forma de una realización del yo, con una fuerte implicación personal. La vocación se asocia más a cualidades psicológicas de la persona que sagradas, y puede manifestarse en forma de amor / gusto por los niños, o como ideales de transformación y cambio social (MÓRTOLA, 2011). La vocación supone disposiciones subjetivas profundas que permiten cumplir con un trabajo que es irreductible a una técnica porque involucra a las personas. No obstante, Dubet (2006) sostiene que los docentes se han vuelto profesionales porque están obligados a “explicarse”, a fundamentar sus actos, sus decisiones y a rendir cuentas frente a los demás (autoridades educativas, padres). Para Tenti Fanfani (2005) el dominio de los saberes especializados y la vocación personal, son necesarias e ineludibles en la prestación del servicio educativo. Esta oscilación entre vocación y profesión se visualiza en nuestros docentes en el amor por los niños y el compromiso social, en la prioridad dada a los chicos, pero también al contexto y luego, al conocimiento.

Otro tema que se indagó vinculado con los saberes docentes fue el referido a los aspectos en los cuales los profesores se perciben mejor preparados, es decir, aquellas *tareas que consideran que son su*

¹⁶ Este porcentaje se obtiene al sumar las siguientes opciones de respuesta: “estudiar la disciplina que enseña”, “estudiar la didáctica de la disciplina” y “estudiar pedagogía”.

“fuerte” y, en cuáles se sienten más *debilitados* e impotentes. Los datos evidencian que:

- a) la mayor fortaleza se constituye en torno a las tareas interactivas y comunicativas (55%), entre las que se encuentran, la comunicación con los alumnos, el manejo del grupo y la motivación de los estudiantes;
- b) en segundo lugar se ubican las nuevas demandas profesionales (24%) referidas al trabajo en equipo, la diversidad del alumnado, el compromiso / participación de los padres, etc.;
- c) en tercer lugar, llamativamente, se ubican las tareas “tradicionales” o clásicas de enseñanza, tales como la transmisión de contenidos, las estrategias didácticas, la planificación y la evaluación, que son elegidas por el 20% de los docentes.

Estos datos evidencian que las nuevas competencias y demandas profesionales aventajan a los saberes tradicionales, históricamente esgrimidos como marcas del oficio docente. Incluso algunas de las habilidades “clásicas” como la planificación y las estrategias de enseñanza, parecen estar en retroceso: llama la atención que el 14% de los docentes elige a la planificación como una de sus debilidades y que apenas un 6% considere a las estrategias de enseñanza como su fortaleza. Los docentes se sienten menos preparados en aquellos aspectos que implican a “otros” que no sean los alumnos (colegas, padres, etc.); siempre y cuando no se trate de alumnos “difíciles”, aspecto que también es identificado como fragilidad por el 13% de los docentes encuestados.

Como señalan algunos autores (BOLÍVAR; FERNÁNDEZ CRUZ; MOLINA RUIZ, 2004; ESTEVE, 2006) en el escenario actual, no solo han cambiado los alumnos y las circunstancias que los rodean, sino que faltan competencias y estrategias de enseñanza para navegar en estas nuevas aguas, constituidas por un entorno laboral más complejo y desafiante. Como si esto fuera poco, además de que faltan nuevas estrategias, las anteriores, en las que los docentes confiaban y que formaron parte de su

biografía y socialización escolar, parecen fracasar, quedando los docentes a la deriva y alejando todavía más de la escena escolar a los alumnos, particularmente a los de la escuela secundaria.

Sentires docentes: entre el desprestigio social y el reconocimiento escolar

En consonancia con las respuestas anteriores, para los docentes el reconocimiento de su tarea también descansa en los niños y, consiguientemente, en los “habitantes naturales” de la escuela. En primer lugar, quienes *reconocen su trabajo* son *los alumnos* (36%), seguidos por *las autoridades de la escuela* (25%) y *los colegas* (21%). Todos estos actores juntos, “el adentro escolar”, reúnen el 82% de las respuestas. Traspasando ese límite, apenas en la puerta de la escuela, un 15% de los docentes considera que *las familias* valoran su trabajo. Por el contrario, los actores del “afuera escolar” (*la sociedad, los funcionarios y los medios de comunicación*) son quienes menos consideran su trabajo: los porcentajes no superan en estas categorías el 2% de las respuestas (Cuadro 3).

Cuadro 3 - Actores sociales que reconocen el trabajo del docente (en porcentajes)
(Continúa)

Quiénes más reconocen el trabajo docente son...	Total	Nivel Primario	Nivel Secundario
Los alumnos	35,9	30,4	40,6
Las autoridades de la escuela	25,3	25,4	25,2
Los colegas	20,5	22,9	18,5
Las familias	15,0	20,8	10,1
La sociedad	1,5	0,0	2,8

Cuadro 3 - Actores sociales que reconocen el trabajo del docente (en porcentajes)
(Conclusión)

Quiénes más reconocen el trabajo docente son...	Total	Nivel Primario	Nivel Secundario
Los medios de comunicación	0,0	0,0	0,0
Sin Información	1,5	0,0	2,8
Los funcionarios	0,2	0,4	0,0
Total	100,0	100,0	100,0

Fuente: Datos de la investigación.

Se observa una diferencia importante entre los docentes de primaria y los de secundaria en el peso otorgado a las familias: la proporción de maestros que elige a las familias como fuente de reconocimiento (21%) duplica a los profesores (10%). Posiblemente esta diferencia esté vinculada a las características específicas del trabajo docente en cada nivel, ya mencionadas anteriormente. También hay un 11% más de profesores de secundaria que dicen obtener reconocimiento de sus alumnos (41% frente al 30% de primaria).

Al ser la docencia una profesión vocacional, que se ocupa del trabajo y la transformación de los otros – en los términos señalados por Dubet (2006) en ella intervienen componentes personales y vinculares. Como sostiene Bolívar (2004) la autoimagen y la satisfacción personal de los docentes con su tarea son paralelas y, dependen en gran medida, del reconocimiento de los otros (sociedad, padres, alumnos, colegas, autoridades). Si el reconocimiento social de la profesión es bajo – tal como lo perciben los docentes consultados en este estudio – es posible que sientan también que su oficio se halla desprestigiado o minusvalorado respecto de otros. Cuando se indaga sobre las *razones por las cuales no se sienten reconocidos*, los docentes consideran que en otros empleos se gana más dinero y reconocimiento porque: *se desconoce la complejidad de la tarea docente* (39%); y *la educación no es una prioridad de los gobiernos* (30%). Otros dicen

que *la docencia está desprestigiada* (16%) y un 10% se inclina por pensar que *la sociedad cree que los docentes trabajan poco*.

Los datos evidencian, en parte, la “identidad reivindicada” por los docentes, la cual estaría basada en las complejidades y dificultades de la tarea en el presente, poniendo en tensión los núcleos de identificación construidos históricamente. La grandeza que otorgaba la misión civilizadora y sagrada de la escuela, es actualmente cuestionada. Siguiendo el esquema conceptual que traza Dubar (2002), toda forma identitaria implica dos operaciones simultáneas: la generalización y la diferenciación. La primera otorga cohesión a un grupo o colectivo dado, al establecer la pertenencia y el nexo en común que tienen. La segunda establece lo diferente o singular del grupo en relación con los otros y permite diferenciarse: no hay identidad sin alteridad. Hay por lo tanto dos tipos de identificación: las “identidades para los otros”, atribuidas por los otros (en el caso de este estudio se destaca la idea de la docencia como profesión desprestigiada por la sociedad, los gobiernos y los medios de comunicación); y las “identidades para sí”, reivindicadas por uno mismo y por el colectivo profesional (la docencia como tarea compleja y difícil).

En este marco, no es llamativo que lo *más gratificante de su oficio* sea para los docentes los aspectos que están vinculados más directamente con los alumnos. Las primeras tres opciones reúnen a las tres cuartas partes de la muestra y se refieren a: *el logro del aprendizaje* (32%), *el vínculo/afecto de los alumnos* (29%) y *su reconocimiento* (15%). En cuarto lugar los docentes eligen la *realización personal* (12%) como un aspecto que gratifica, donde nuevamente se puede vislumbrar una de las dimensiones de la vocación docente. En el otro extremo, lo menos elegido como fuente de gratificación, es el *reconocimiento de los padres* (1%) junto con *el salario y las condiciones de trabajo* (0,6%). En cuanto a la diferencia entre docentes de cada nivel, el reconocimiento de los alumnos hacia el docente es destacado por el doble de los profesores de secundario (20% versus 9% en primaria), al igual de lo observado en la pregunta sobre el reconocimiento hacia el trabajo docente. Pareciera ser que en un contexto donde la enseñanza se vuelve aún más adversa, cuando algo de la experiencia escolar acontece y los adolescentes reconocen a sus docentes, ello se convierte en factor de gratificación

Si se invierte la pregunta y se interroga sobre las *cuestiones del trabajo docente que no gratifican* (Cuadro 4), las elecciones también descansan en los alumnos, aunque esta vez se refieren a sus características negativas, vinculadas con problemas externos de la escuela, tales como *violencia, adicciones y situaciones de vulnerabilidad social*. Estas categorías reúnen el 43% de las opiniones y cobran protagonismo por la dificultad que los docentes encuentran para afrontarlas (recordemos que el trabajo con “alumnos difíciles” aparecía identificada como una de las debilidades del oficio). El *fracaso escolar y la falta de respeto de los alumnos* son los aspectos que siguen en importancia y que menos gratifican, con proporciones similares, alrededor del 13% cada una.

La *falta de retribuciones materiales* no resulta tan significativa para los docentes, ya que son muy pocos (7%) quienes la mencionan entre los factores menos gratificantes, aunque sí aparecía escasamente ponderada entre los aspectos positivos que gratifican la tarea. En este sentido

Cuadro 4 - Aspectos menos gratificantes del oficio docente (en porcentajes)

Lo menos gratificante es...	Total	Nivel Primario	Nivel Secundario
Problemas de violencia / indisciplina / adicciones	22,6	20,3	24,6
Situaciones de vulnerabilidad que presentan los alumnos	20,7	20,3	21,1
La falta de respeto de los alumnos	13,1	11,6	14,4
El fracaso escolar	12,9	12,9	13,0
La falta de reconocimiento de la sociedad en general	10,3	14,9	6,3
La falta de retribuciones materiales	6,7	5,8	7,4
La soledad del trabajo del docente	6,1	3,3	8,4
Dificultades en la relación con los padres	4,2	7,5	1,4
El vínculo conflictivo con sus pares	2,1	1,2	2,8
Sin Información	1,3	2,1	0,7
Total	100,0	100,0	100,0

Fuente: Datos de la investigación

podríamos considerar que aunque no brinde satisfacciones, el salario tampoco interfiere demasiado con el ejercicio de la vocación. Algunos de los elementos que identificamos anteriormente entre las “nuevas demandas del oficio”, tales como el manejo con los padres y el trabajo con colegas – aquí expresado en la soledad del trabajo docente – y que fueron identificadas como mayores debilidades, son ahora casi ignoradas por los docentes. En cuanto a las diferencias que se observan por niveles, los docentes de primaria parecen estar más afectados por *la falta de reconocimiento social* (15% frente al 6% en secundaria) y *las dificultades para relacionarse con los padres* (7% versus 1%). Mientras que a los de secundaria les preocupa más la *soledad del trabajo docente* (8% frente al 3% en primaria), resultado esperable ya que estos últimos, de hecho, trabajan más solos que sus colegas de primaria.

Conclusiones

Los resultados expuestos parecen indicar que para los docentes los alumnos son el foco de su tarea. Si bien la enseñanza no desaparece, queda desdibujada y pierde fuerza ante esta opción. Los niños están primero tanto cuando maestros y profesores se refieren a la meta general de la escuela, como cuando remiten a las fuentes de satisfacción y al compromiso de su tarea. La conversión de los alumnos en sujetos críticos y el desarrollo de sus potencialidades, constituyen prioridades para los docentes, al tiempo que la transmisión de la cultura y de conocimientos actualizados se desplaza de la escena. De este modo, la escolarización se convierte en un emprendimiento de carácter personal, apoyado y proyectado en y sobre las personas, antes que en la institución y en la sociedad. Para maestros y profesores conocer a esas personas (los alumnos) es lo fundamental para enseñar mejor; en ellos descansan la realización personal, el reconocimiento de su trabajo, aun cuando conciben que su tarea principal esté lejos de la contención y el afecto.

Para explicar la centralidad que adquiere el niño en la construcción de la identidad del docente podemos recurrir a distintos argumentos y análisis históricos, pero lo que importa es estar alertas sobre las consecuencias que esta centralidad puede acarrear. Como señalan Dubet (2006) y Walkerdine (1995) la entrada de la infancia en la escuela, que inició la nueva pedagogía a partir de 1930, trastocó profundamente el oficio de enseñar. La disciplina racional, impersonal y fría, junto con el aprendizaje memorístico propio de la escuela tradicional, fueron reemplazados por los métodos activos, la enseñanza a través del juego, el conocimiento detallado del niño, la observación de su desarrollo, inquietudes e intereses. Sin embargo, como analiza Walkerdine (1995), más allá de los efectos positivos y los logros que tuvieron las prácticas destinadas a liberar a los niños de la estricta disciplina escolar, hubo también consecuencias que hoy permanecen como verdades atemporales, aunque no sean necesariamente adecuadas para la coyuntura presente: “lo que en un momento de la historia fueron efectos radicales no son necesariamente adecuados para todo momento y para todo propósito” (WALKERDINE, 1995, p. 140).

Las “pedagogías centradas en el niño”, dominantes en el discurso de los docentes y en los ámbitos de la formación, suelen polarizar entre los “métodos activos” (centrados en el aprendizaje), y la enseñanza “tradicional”, entendida como expositiva, pasiva, unidireccional, transmisora. La transmisión no tiene buena prensa entre los docentes, tampoco entre los formadores. Probablemente porque la figura del maestro y lo específico de su tarea (enseñar/transmitir), ha quedado irremediabilmente asociado a la pedagogía de la escuela tradicional y sus efectos. Ahora bien, tanto maestros como profesores valoran la formación de sujetos libres, autónomos, críticos y pensantes; propósitos loables que nadie dudaría en apoyar. Sin embargo cabría preguntarse ¿cómo es posible alcanzar la crítica, la autonomía, la libertad y la reflexión si se obvia o resta importancia a la transmisión cultural entre las generaciones? Sin ese caudal cultural es improbable que el pensamiento crítico, libre, autónomo acontezca. En esta dirección, distintos autores (HASSOUN, 1996; MEIRIEU, 2001) advierten que cuanto más socializados, educados o formados están los

individuos, más chances tienen de poder ser protagonistas de su proyecto de vida:

Hay que renunciar a ser la causa del otro sin renunciar a ser su padre, sin negar nuestro poder educador en una ridícula *gimnasia no-directiva*. El asunto, como se ve, no es fácil [...] acoger a aquél que llega como sujeto que está inscrito en una historia pero que, al mismo tiempo, representa la promesa de una superación radical de esa historia (MEIRIEU, 2001, p. 72).

Por lo anterior, si lo que interesa son los alumnos, tal como manifestaron los docentes de esta investigación, tenemos que comprometernos con la transmisión y la enseñanza que la posibilita. Para transmitir, para enseñar, por eso y para eso, surgió este oficio, para eso nos formamos cada vez más, y aceptamos el desafío cotidiano de “dar clase”. El pasaje inter-generacional de la cultura constituye, sin duda, un anclaje y punto de partida irrenunciable que forma parte del horizonte de la escolarización en todas las épocas y sociedades. Hasta ahora es la escuela la instancia encargada de asegurar que ese pasaje acontezca, al menos en forma sistemática. A pesar de su mentada crisis/“ineficacia”/debilitamiento/o declive, nuestra sociedad todavía no ha sido capaz de encontrar o de crear un dispositivo mejor, y de carácter masivo, que la sustituya.

Así y todo también es cierto que esa debilidad/fragilidad de los marcos institucionales actuales favorece, asimismo, el énfasis en la dimensión personal del oficio docente. En este contexto, las personas son artífices y responsables de su propia existencia. Ante situaciones complejas e inciertas, maestros y profesores, actuando individualmente, se sienten muchas veces impotentes para realizar su tarea: la enseñanza. De este modo, lo específico de la profesión se desdibuja y ante la imposibilidad real o percibida de poder realizarla, se corre el riesgo de su disolución. Cuando la institución no respalda, no garantiza las condiciones de realización de la tarea, los sujetos la asumen en soledad, convirtiéndose en individualidades que tratan de afrontar la situación con sus propios

medios y recursos personales. Una alternativa superadora podría ser repensar el quehacer docente 'desde' y 'en' su dimensión colectiva. Para ello habría que crear condiciones organizacionales que posibiliten plantear y asumir los problemas que surgen en la cotidianidad escolar no como asuntos individuales/privados, sino como cuestiones públicas/de todos. Es la dimensión colectiva del oficio lo que otorgaría mayor fortaleza a los docentes y a su tarea.

Apoyarse en valores y principios compartidos/comunes, es algo propio de los oficios que trabajan con personas, lo cual agrega a la pericia y a la competencia técnica un componente vocacional. Así fue concebida la tarea por los docentes de este estudio: una combinación de profesión y vocación. Mientras la vocación manifestada por los docentes en este estudio se asocia con las personas individuales y el desarrollo de la propia personalidad, la concepción esbozada anteriormente la inscribe en un proyecto social, que para ser de cambio y transformación (aspiración que los mismos docentes manifiestan), no puede obviar la enseñanza y la transmisión. Transitar esa vía es lo mejor que podemos hacer por los chicos/los jóvenes y por la sociedad.

Referencias

ABRAMOWSKI, A. **Maneras de querer. Los afectos docentes en las relaciones pedagógicas**. Buenos Aires: Paidós, 2010.

BOLÍVAR BOTÍA, A.; FERNÁNDEZ CRUZ, M.; MOLINA RUIZ, E. Investigar la identidad profesional del profesorado: una triangulación secuencial. **Forum Qualitative Research**, v. 6, n. 1, enero 2005.

CALDERHEAD, J. Conceptualización e investigación del conocimiento profesional de los profesores. In: VILLAR ANGULO, L. M. (Dir.). **Conocimiento, creencias y teorías de los profesores**. Alcoy: Marfil, 1988. p. 21-37.

CONTRERAS DOMINGO, J. La autonomía docente: implicaciones para la formación del profesorado. In: ESCUDERO, J.; GÓMEZ, A. **La formación del profesorado y la mejora de la educación. Políticas y prácticas**. Barcelona: Octaedro, 2006. p. 245-268.

DUBAR, C. **La crisis de las identidades. La interpretación de una mutación**. Barcelona: Bellaterra, 2002.

DUBET, F. **El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad**. Barcelona: Gedisa, 2006.

DUSSEL, I. Impactos de los cambios en el contexto social y organizacional del oficio docente. In: TENTI FANFANI, E. (Comp.). **La condición docente**. Buenos Aires: Siglo XXI, 2006. p. 143-173.

ESTEVE, J. M. Identidad y desafíos de la condición docente. In: TENTI FANFANI, E. (Comp.). **El oficio docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI**. Buenos Aires: Siglo XXI; OSDE; IPE, 2006. p. 19-69.

HARGREAVES, A. **Enseñar en la sociedad del conocimiento**. Barcelona: Octaedro, 2003.

HASSOUN, J. **Los contrabandistas de la memoria**. Buenos Aires: Ediciones de la Flor, 1996.

JACKSON, P. **La vida en las aulas**. Madrid: Morata, 1998.

MEIRIEU, P. **Frankenstein Educador**. Barcelona: Laertes, 2001.

MÓRTOLA, G. Breve ensayo sobre la vocación de los maestros y maestras argentinas. **DIDAC - Universidad Iberoamericana**, n. 59, p. 37-43, 2011.

TENTI FANFANI, E. **La condición docente. Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay**. Buenos Aires: Siglo XXI - IPE; Unesco, 2005.

TENTI FANFANI, E. Profesionalización docente: consideraciones sociológicas. In: TENTI FANFANI, E. (Comp.). **El oficio docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI**. Buenos Aires: Siglo XXI - IPE; UNESCO, 2006. p. 119-142.

SENNETT, R. **El artesano**. Barcelona: Anagrama, 2009.

VEZUB, L. Ejercer la docencia: ¿vocación, trabajo, profesión, oficio? **DIDAC-Universidad Iberoamericana**, n. 46, p. 4-9, 2005.

WALKERDINE, V. Psicología del desarrollo y pedagogía centrada en el niño. In: LARROSA, J. (Ed.). **Escuela, poder y subjetivación**. Madrid: La Piqueta, 1995. p. 77-152.

Recibido: 27/05/2012

Received: 05/27/2012

Aprobado: 29/06/2012

Approved: 06/29/2012