

LA PROFESIONALIDAD DOCENTE

y la

INNOVACION CURRICULAR

Algunas claves para su resignificación

Ana María ZOPPI

"Serán los profesores quienes, en definitiva, cambiarán el mundo de la escuela, entendiéndola".

Lawrence STENHOUSE

1.- Una contextualización necesaria: el curriculum en nuestro país

La palabra CURRICULUM, tal como lo destacan casi todos los autores que trabajan en el tema, no tiene una significación unívoca en el campo de las teorías educacionales y, menos aún, por cierto, en el de las representaciones sociales.

En nuestro país este término comenzó a utilizarse en el contexto del Proyecto de "Reforma Educativa" planteado al iniciarse la década del 70, tal como lo hemos constatado en una investigación anterior (Zoppi, Aguerrondo; 1991).

En ese momento, los sectores académicos y políticos que lo promovieron, lo utilizaron en el conjunto de las estrategias destinadas a generar la transformación de los aspectos estrictamente pedagógicos, o "dimensión cualitativa" de la educación, en la jerga de la época. Advertían, entre otras cosas, que un modelo educativo "tradicional" estaba vigente en las escuelas y obturaba la posibilidad de producir los "recursos humanos" que demandaba el modelo desarrollista en expansión.

Este Proyecto fue fuertemente resistido por algunos sectores claves, como el del sindicalismo docente, de lo cual resultó formalmente su "congelamiento" político en el año 1972.

En el marco de las políticas implantadas por gobiernos que alteraron, desde 1976, el régimen constitucional del país, aquellas ideas educativas dominantes cristalizaron luego en la determinación de "contenidos mínimos", acordados para garantizar la distribución de los mismos conocimientos en todo el país y en la elaboración jurisdiccional de "lineamientos curriculares", que dieron la posibilidad de "materializar" la representación del **curriculum** de tal manera que el concepto quedó, en la vida cotidiana del sistema, anclado y reducido a un **referente empírico**: el de un "documento" **conteniendo prescripciones de lo que "debe hacerse", "bajado" desde las burocracias tecno-políticas a las escuelas**, con el desafío de involucrar a los docentes en múltiples acciones de "capacitación", necesarias para que se convirtieran en eslabones de ejecución de alternativas que, en general, no habían emanado de su pensamiento.

Al producirse la recuperación de la democracia en 1983, se comenzó a generar y desarrollar, con la anuencia de todos los sectores sociales, el histórico espacio de debate público en que se constituyó el II Congreso Pedagógico Nacional. A partir de allí se sucedieron interesantes esfuerzos, en varias jurisdicciones del país, por llevar adelante distintas propuestas de innovación curricular para todos los niveles y modalidades del sistema educativo, que daban cuenta de un modo de pensar los significados y la práctica del curriculum y del perfeccionamiento docente, cualitativamente diferente de la de la década anterior (Zoppi, 1996). Aparecen en ellos las siguientes características fundamentales: la promoción de la participación de los distintos actores del sistema educativo en procesos de elaboración y decisión curricular; la investigación asociada a la reflexión para la mejora de las prácticas curriculares; la conciencia de que el "modelo curricular" en tanto modo de funcionamiento institucional era una dimensión configurante de los aprendizajes y, por ende, una dimensión del "sistema curricular", etc.

Es ineludible considerar como otro hito, en esta reciente historia educacional del país, la promulgación, en 1993, de la Ley Federal de Educación y la concomitante implantación del Programa de Transformación Educativa en el contexto de un proyecto neoliberal de desregulación económica y restricción del gasto público.

Algunas viejas y nuevas nociones se entretienen, entonces, en las redes de significados con los que se "piensa" el curriculum, como consecuencia de este recorrido en el que una serie de proyectos, unidos a los ya fuertes anclajes de las tradiciones con las que se constituyó el sistema educativo, pugnan y se imponen y/o reconstruyen en las arenas de los procesos de reproducción y producción social y cultural.

2.- El origen de la profesión docente en la Argentina:

Afirmaremos en primer lugar que el momento del origen de una profesión es fundamental, porque constituye la base sobre la que se asientan las construcciones siguientes. Así, la docencia en nuestro país emerge como profesión con la constitución de la escuela pública a fines del siglo XIX como una de las políticas orientadas a la definición de nuestro Estado-Nación. En ese momento se impone al sistema escolar el enfoque pedagógico "normalizador", claramente autoritario. A juicio de Adriana

Puiggrós (1990) esto deviene del triunfo del poder oligárquico, que no permitió que se construyera "el pacto social y económico que requería la incorporación de los inmigrantes a un proyecto de desarrollo capitalista nacional". Allí se configura una escuela que se impone "sobre el cadáver del indio, del gaucho, del caudillo", y del colono y sirve a los intereses de "los estancieros y los comerciantes intermediarios, enredados en la subordinación a Inglaterra y a la cultura política europea". Allí se "establecieron los rituales, se definió el currículum y se diseñó el habitus que dominarían la práctica escolar argentina".

Allí también se "configura una definición dominante del magisterio que combina en forma desigual dos componentes: una práctica que está orientada por ciertos principios y conocimientos científicos, y una dimensión "vocacional", afectiva y casi sagrada del magisterio como un apostolado, es decir, como una práctica a la que alguien "se consagra" en virtud de un mandato y sin que medie un interés instrumental (sueldo, ventajas materiales, simbólicas, etc.)" (Tenti Fanfani, 1995).

Algunos educadores democráticos intentaron enfrentarse a este modelo homogeneizador, centralista, burocrático y autoritario, planteando entre otras ideas que (Raúl B. Díaz; 1909): "el mejor maestro es aquél capaz de tener iniciativas, el que sabe cómo y qué va a enseñar y puede encontrar los métodos adecuados al niño y a las condiciones que le rodean". Al pergeñar esta concepción, estos educadores se estaban asumiendo como críticos de la imposición reglamentarista y defensores del derecho a la palabra de los docentes; críticos de la imposición disciplinaria y la metodología bancaria, pragmatistas e influídos por las ideas de la escuela activa; defensores de su posición en un área específica del sistema o luchadores por una reforma en conjunto y cuestionadores de la "táctica" o de la "estrategia normalizadora". Estos pedagogos "democrático-radicalizados" (Puiggrós; 1990) produjeron gérmenes de discursos pedagógico democrático-populares, pero no tuvieron capacidad hegemónica. Los "normalizadores", triunfantes, lograron el desarrollo pleno de un discurso que logró desarticular a sus adversarios, incluirlos y subordinarlos en su interior.

Ya en la segunda mitad de nuestro siglo, las representaciones del maestro como sacerdote no ocupan un lugar dominante en la sociedad. La masificación de los puestos de maestro, la elevación de los niveles de escolaridad media de la población, el deterioro del salario y las condiciones de trabajo y otros fenómenos conexos (pérdida de prestigio relativo del oficio, cambios en el origen social relativo de los maestros en cuanto

clase social, etc.) constituyen las bases materiales sobre las que se va estructurando una representación de la docencia como un trabajo. De un modo muy esquemático, hoy, la reivindicación del maestro trabajador está instalada en ciertos espacios del campo gremial docente.

El Estatuto del Docente (Ley 14.473) de 1958 marca un hito histórico, del cual destacaremos aquí dos logros fundamentales: el derecho allí sancionado de participación de los maestros en el gobierno escolar y la reivindicación de una carrera independiente de la injerencia del poder político e influencias partidistas en el ingreso, ascenso y destino de los maestros en el sistema educativo, (Batallán y García, 1992)

Más tarde, el "profesionalismo", es un concepto que crece y se difunde desde el espacio estatal donde se gestan e implementan las reformas educativas contemporáneas. "Gran parte de su fuerza se origina fuera del país en la medida en que es un elemento básico del programa de modernización educativa impulsado por organismos internacionales tales como la UNESCO, el Banco Mundial y el BID." (Tenti Fanfani, 1995).

Accede de esta manera a los sistemas escolares toda una artillería tecnológica para ser utilizada por los docentes. Dado que no han intervenido en su elaboración, estos recursos terminan operando como nuevas estrategias de dominación y de control, percibidas por algunos maestros como una situación en la cual "su saber y su experiencia no son tenidos en cuenta" al asignárseles de manera restringida "el rol de ejecutores de las propuestas educativas" (según registros de nuestra investigación sobre Procesos de Producción de Innovaciones Curriculares [UNJu -Sector PROINC]).

Acordamos, entonces con las ideas de Alliaud-Duschatzky (1992) cuando destacan que estamos frente a "dos tipos de representaciones: el "profesionalismo docente" desde el punto de vista técnico, y la docencia como "oficio", en tanto ocupación cuyo aprendizaje y formación se lleva a cabo fundamentalmente en el respectivo lugar de trabajo". Por ello, **consideramos importante desmitificar la oposición "trabajador/profesional" de la educación, que asocia al profesional con el tecnócrata y al trabajador con el que defiende el mejoramiento de sus condiciones laborales, excluyendo las cuestiones profesionales constitutivas de su propio trabajo.** Advierten estas autoras que establecer la relación "profesional-trabajador" de la educación implica "desmitificar el ideal apostólico", por un lado, pero "recuperar la dimensión de intelectual" por el otro.

Acudimos a esta referencia porque se trata de una contextualización imprescindible en este caso y porque es necesario establecer que cuando en nuestro trabajo nos referimos a la "profesionalización" no es porque nos estemos posicionando en la perspectiva del proyecto de transformación educativa oficial ni tampoco, por ende, porque nos interese "prescribir" que los docentes deben profesionalizarse.

Afrontaremos nuestra tarea de sistematizar una concepción alternativa de "profesionalidad" internándonos por un atajo diferente: no el de las significaciones asignadas a la profesión docente en la historia educacional de nuestro país, sino uno de alcance más general, aunque también perteneciente al campo del análisis sociológico de las profesiones.

3.- El debate acerca de las profesiones en las ciencias de la educación:

A grandes rasgos diremos entonces que **Max Weber** había señalado la importancia de los "**profesionales**" en el nacimiento y desarrollo de la sociedad capitalista moderna y los definió como el "**conjunto de trabajadores intelectuales excelentemente especializados gracias a una intensa preparación**", poniendo el énfasis en el conocimiento específico, formalmente aprendido y acreditado con un título, diploma o examen.

Un segundo elemento constitutivo de la definición con el que acuerdan los autores que se refieren a la problemática (Apple, Carr y Kemmis, entre otros) añade que **los profesionales trabajan con un alto grado de autonomía** y asumen una responsabilidad específica respecto de los juicios hechos y de los actos cumplidos dentro del ámbito de la misma.

A juicio de Tenti Fanfani (1995) "el conocimiento institucionalmente acreditado (título) y la autonomía y responsabilidad en forma conjunta explican una pretensión exitosa al máximo prestigio y reconocimiento social ('un honor estamental' en términos de Weber), con las ventajas materiales y simbólicas que se asocian con este capital simbólico".

Algunos otros rasgos del paradigma de las profesiones (que como toda construcción social se resignifica en el tiempo y en distintos contextos) son la auto-organización en entidades profesionales el control de los que se inician en la profesión, fuertes lazos de solidaridad entre los miembros y una ética relativamente compartida.

Al caracterizar específicamente la profesión docente Imbernón (1994) agrega:

"Partimos de la base de que la función docente comporta un conocimiento pedagógico específico, un compromiso ético y moral y la necesidad de corresponsabilización con otros agentes sociales; esto es así puesto que ejerce influencia sobre otros seres humanos y, por lo tanto, no puede ni debe ser una función meramente técnica de "expertos infalibles". [...] La función docente está entonces en un equilibrio entre las tareas profesionales en la aplicación de un conocimiento, el contexto en que se aplican, el compromiso ético de su función social y la estructura de participación social existente en ese momento y en la que está comprometido. [...] **La competencia profesional**, entonces, es necesariamente adaptable y transferible. No puede limitarse a una tarea única y repetitiva, sino que **supone la capacidad de aprender, de innovar y de comunicar los procesos de innovación, comprendiendo las diversas circunstancias con la capacidad de adaptar a ellas el conocimiento**". Además "el desarrollo del conocimiento profesional necesita, para no convertirse en controlador y controlado, de una formación crítica de la realidad social".

Otros autores, que enfatizan la propuesta del "desarrollo profesional cooperativo" (Martínez Sánchez, entre otros) subrayan el protagonismo de los docentes y la necesidad de lograr amplios márgenes de descentralización y autonomía, no individual sino democráticamente compartida, para lo cual se debería lograr la institucionalización de una "cultura colaborativa" en las escuelas.

Aludiendo a esta misma cuestión, Carr y Kemmis (1988) proponen que "para que la enseñanza llegue a ser una actividad más genuinamente profesional, deben ocurrir tres tipos de evolución. La primera, que las actitudes y la práctica de los enseñantes lleguen a estar más profundamente anclados en un fundamento de teoría y de investigación educativa. La segunda, que se amplíe la autonomía profesional de los maestros [...] La tercera, que se generalicen las responsabilidades profesionales del maestro, a fin de incluir las que tiene frente a otras partes interesadas de la comunidad en general".

Analizar los contenidos de este debate nos permite advertir que, a **pesar de sus diferencias, todos los autores que trabajan esta problemática de la profesión docente reconocen como un atributo ineludible el de la autonomía**, aunque ésta sea relativa y no esté aún suficientemente desarrollada.

A partir de esta constatación, **sustentamos nosotros también ese eje como definitorio.** Sólo así pueden tener sentido y canalización operativa, el criterio científico, el compromiso social, el imperativo ético o la acción política. Aquí llamaremos, entonces, "profesionalidad" a la capacidad de tomar decisiones significativas y relevantes en el ejercicio de la tarea. Podemos pensar que es a través de esta práctica que la "profesionalidad" se expresa, nutrida y sustentada en la consideración consciente y crítica de determinados fundamentos.

Apoyándonos en esta conducta como un valor en sí misma, podemos evitar la desviación autoritaria de pretender controlar sus contenidos. **Su vivencia real al interior del sistema escolar debería permitir que, a través de la acción de todos sus participantes, se promueva la vitalidad institucional que permita mantener la innovación como resultante permanente de una capacidad instituyente endógena.**

A propósito de esta concepción que corresponde a lo que nosotros consideramos "dimensión política" del curriculum, en la medida en que supone como condición para cualquier auténtico desarrollo la modificación de la estructura, las estrategias, las relaciones y los dispositivos de poder instituidos, nos parece importante aclarar que compartimos algunas ideas como las siguientes, expresadas por Gimeno Sacristán (1992):

"La imagen del profesor activo, crítico de su propia práctica y de las condiciones del sistema en el que se desenvuelve, comprometido con su realidad social, especialmente con las necesidades de los más desfavorecidos puede llevar a una imagen molesta para los poderes establecidos, que reaccionarán calificando esa acción e imagen de política y no pedagógica, porque el papel institucional que de forma dominante se da al profesor y al especialista en educación es el de técnico que trabaja con eficacia dentro de unas condiciones o realidad dadas, pero en mucha menor medida alguien que cuestiona la dirección del sistema y de sus fines".

Advertimos, entonces que, en las políticas públicas neo-conservadoras la "profesionalidad docente" no es un auténtico interés político, a pesar de las declaraciones que, desde lo ideológico, ocultan este hecho. **Nos encontramos, de hecho, con que el docente incrementa no su profesionalización sino su proletarianización** (Davini, 1995) pues "realiza su trabajo en marcos institucionales fuertemente pre-determinados, en condiciones laborales altamente insatisfactorias, dentro de

un sistema normativo o de reproducción de órdenes, virtualmente encuadrado en un curriculum que no contribuyó a pensar, direccionado por textos didácticos que normatizan la enseñanza, en contextos sociales que desvalorizan su labor".

A nadie escapa que en los momentos en que surge y empieza a desarrollarse en nuestro país la docencia como actividad pública diferenciada, "si bien el desarrollo del conocimiento pedagógico era el limitado a las condiciones de la época, los docentes mantenían una fuerte unidad ideológica y guardaban un respetable control sobre el proceso técnico de su trabajo", a pesar de no haber sido nunca una tarea bien remunerada. [...] Progresivamente, la posición social del docente se ha más que deteriorado. Según Derber, hoy asistimos a una doble proletarianización: ideológica, en cuanto a la pérdida de control acerca de las decisiones que afectan a los objetivos de su trabajo; y técnica, en cuanto a la pérdida de control sobre las decisiones que afectan los aspectos instrumentales de su labor.

Para develar esta cobertura ideológica que les permite a los proyectos neoliberales de educación decir que buscan promover el profesionalismo mientras incrementan el control sobre el desempeño docente, nos parece útil recordar aquí una distinción formulada por Elliot, quien ubica la base teórica del problema en distintas concepciones sobre el conocimiento que (siguiendo la tesis de Foucault) presuponen siempre relaciones de poder concretas. En primer lugar, identifica aquella forma de auto-conocimiento reflexivo que permite a los profesores perfeccionarse como educadores profesionales y que supone que éstos ejercen legítimamente un cierto poder "disciplinar" en la búsqueda de sus metas y valores educativos. Por otro lado, identifica otra "forma de conocimiento que puede ser utilizado para valorar el rendimiento de los profesores según un conjunto de competencias y técnicas estandarizadas. Esta clase de conocimiento crea el tipo de relaciones de poder coercitivo que legitima la dominación externa del trabajo del profesor". (citado por Carr, 1993).

Apelando a esta cuestión de la "responsabilidad" profesional, por otra parte, Kogan (1993) destaca que "el como" rendir cuentas no implica la evaluación como medición del rendimiento del alumno, sino como provisión de información a los participantes, junto con un sistema de reajuste propio, dentro del cuerpo profesional. En esta concepción de la responsabilidad, los profesionales deberán crear y suscribir un pacto que los comprometa a discutir con las partes interesadas qué hacen las escuelas, y justificar y explicar lo que sea relevante para las preocupaciones de estas diferentes partes.

Aparentemente, "la ideología contemporánea se enfrenta con la imprevisibilidad de la praxis. Si la práctica no puede dar la certeza que se demanda, entonces la acción debe reducirse al trabajo, el juicio a la técnica y la discusión al cumplimiento de la norma". (Grundy, 1993). Es importante, por lo tanto, ir más allá del "profesionalismo", ir hacia un modelo de acción crítica. El punto de arranque para este proceso debe ser un análisis del conocimiento y del significado básico de la actividad profesional.

A pesar de que la promoción de la profesionalidad, en el sentido de distribución de poder que aquí propiciamos, no es precisamente la tendencia de las actuales políticas educativas, hemos encontrado, en el trabajo investigativo del PROINC, docentes que mantienen un espacio de autonomía relativa que les permite sostener procesos educativos alternativos que, en general no son ni reconocidos ni documentados, permaneciendo en carácter de "islas".

4.- "Profesionalidad docente" e innovación curricular:

La primera actividad del Programa PROINC (en cuyo contexto se plantea este trabajo) fue el necesario relevamiento bibliográfico para identificar los conocimientos sobre el tema elaborados por las investigaciones realizadas en nuestro país.

Al respecto se advirtió (en un total de ocho estudios analizados) que, por la naturaleza de los intereses que los orientaban, adoptaban, en general, una perspectiva macro-estructural (ZOPPI, 1993). Aparece, entonces, una posibilidad menos explorada que necesitamos desarrollar: la que nace de mirar esa dinámica de la eventual innovación curricular desde una óptica diferente, buscando el reconocimiento de las experiencias auto-gestionarias efectivamente llevadas a cabo en las unidades educativas.

Apoyamos, en consecuencia, nuestras inquietudes en la premisa de no trabajar desde el discurso y las prácticas de las políticas globales de reforma educativa, sino desde una búsqueda orientada a detectar:

* ¿Hay otros "espacios" de innovación que obedezcan a "procesos de construcción" diferentes a los promovidos desde los mega-proyectos de transformación educativa?

* ¿Cuál es la trama (urdimbre social y cultural) que los sostiene?: ¿otros sistemas de representación? ¿otros actores sociales, portadores de proyectos? ¿otros intereses? ¿otras necesidades personales? ¿surgidas, a su vez, de qué otros mandatos sociales?

* ¿Quiénes son los "actores"?: ¿son asimilables a una "clase" o "categoría" única: la de "docentes"?; ¿hay diferencias entre ellos? ¿cuáles?; las diferentes conductas, ¿se pueden asociar/relacionar con hechos de la historia social? o personal?

* ¿Es posible, con todo esto, llegar a construir otro objeto de trabajo científico: el de PROFESIONALIDAD DOCENTE?

Aprovechando la noción de "espacio de propiedades" (Barton;1955) podríamos delimitar nuestro objeto en función del siguiente cuadro, construido teniendo en cuenta el ámbito de determinación de la emergencia de las innovaciones, para lo cual consideraremos:

A-innovaciones extrínsecas: a las promovidas desde los niveles centrales de gobierno educativo e "indicadas" a los docentes en las unidades escolares.

B-innovaciones auto-generadas: a las pensadas, decididas y desarrolladas por equipos docentes al interior de las unidades escolares.

En -A- la fuerza social proviene fundamentalmente de las cúpulas; mientras en -B- la fuerza social emana de las bases que sostienen las prácticas, de lo cual cabe suponer que la conducta de innovación puede generarse y sostenerse, de modo endógeno, desde la permanente capacidad instituyente del sistema.

Aquí corresponde aclarar que, entre los polos de "gobierno educativo central" y "base docente" existe, de hecho, el eslabón de la "escuela" como unidad de servicio educativo. Según Bourdieu (1970) ésta debe las características específicas

de su estructura y de su funcionamiento al hecho de que le es necesario producir y reproducir, por los medios propios de la institución, las condiciones institucionales cuya existencia y persistencia (autorreproducción de la institución) son necesarias tanto para el ejercicio de su función propia de inculcación, como para la realización de su función de reproducción de una arbitrariedad cultural de la que no es el productor (reproducción cultural) y cuya reproducción contribuye a la reproducción de las relaciones entre los grupos o las clases (reproducción social).

Asumimos, no obstante, nuestro posicionamiento en una perspectiva crítica de esta visión reproductivista, que nos orienta a buscar en la instancia del cotidiano micro-social, las dinámicas que en la interacción y, en alguna medida en los procesos sociales, también van configurando los sujetos.

A raíz de esto, en este trabajo nos inclinamos a suponer que sobre aquel "fondo" de la reproducción se van presentando y representando "figuras" que muestran una amplia gama de situaciones particulares.

Aplicando un recurso meramente analítico, podríamos considerar a la escuela como una suerte de "bisagra" entre el sistema y sus agentes, en la que cobran especial relevancia los directivos, a la hora de definir los estilos de gestión institucional y, por ende, los márgenes de corrimiento en los valores privilegiados, las prácticas, los modelos de funcionamiento curricular, etc. Así, pensamos que su comportamiento en este asunto se termina dirimiendo, según el posicionamiento que asumen las figuras directivas, o bien como "unidad de ejecución" de las políticas centrales o, más claramente, como zona de construcción propia, si se basa en la promoción y desarrollo de la iniciativa y la decisión del colectivo docente.

Entonces, cabe la posibilidad de distinguir, como "conductas docentes" las siguientes situaciones:

INNOVACION		AUTOGENERADA	
CURRICULAR		SI	NO
E X T R I N S E C A	SI	4) CONSONANCIA ↑	1) DEPENDENCIA ↓
	NO	3) PROFESIONALIDAD ↑	2) PASIVIDAD ↓

Así consideraremos que hay:

1)DEPENDENCIA: Cuando los docentes inhiben su capacidad de generar iniciativas y se acomodan pasivamente a las indicaciones emanadas desde las instancias que los gobiernan. Este impulso exógeno es coyuntural, pues se da ante la necesidad política de acomodar el sistema a macro-proyectos económico-sociales. Al atenuarse o decrecer la fuerza de este mandato, cabe suponer la emergencia de:

2)PASIVIDAD: Cuando la indiferencia y la rutina se instalan como pautas cotidianas y no existe tampoco un claro interés político por modificarla. Atendiendo a nuestro supuesto de que la exagerada presión normativa produce como conducta reactiva la falta de compromiso con la tarea y de iniciativa para resignificarla, podemos pensar que esta situación puede derivarse, precisamente, como una consecuencia de la dependencia.

3) PROFESIONALIDAD: Cuando la conducta de adoptar decisiones (que expresen la capacidad endógena de adecuación del sistema escolar al social) está en manos de los docentes, consolidando su capacidad instituyente y su competencia para la tarea, y

4) CONSONANCIA: Cuando se "encuentran" actuando en el mismo sentido y simultáneamente lo que los docentes consideran que debe hacerse y lo que proponen las políticas institucionales. Esto puede lograrse cuando en las decisiones sustantivas de los proyectos globales tienen participación real los docentes con lo cual la situación incluiría también el reconocimiento de la "profesionalidad".

Son muchas las preguntas que se derivan de esta perspectiva de abordaje. Averiguar qué ocurre, cómo reacciona un sistema cuyos rasgos hegemónicos son "normalizadores" frente a la emergencia de la iniciativa profesional docente: ¿hay espacios, aún fragmentarios, que tiendan a promoverla? ¿cuáles, de qué manera?; las conductas autónomas, ¿son aceptadas? ¿o se instalan desde la confrontación?; ¿cómo se dirime, en la vida cotidiana de la escuela esa tensión?

Acercarnos a esto nos permitirá probablemente reconocer el juego de la aceptación y la resistencia cuando se enfrentan ambas fuerzas: las que provienen de la estructura del sistema y las que se expresan en las conductas profesionales individuales o colectivas: ¿Qué pasa cuando ambas existen con sentidos diferentes? ¿cómo reacciona el sistema? ¿cómo reaccionan las personas? ¿Cómo se dan, en los hechos, la cooptación?, la resignación?, la resignificación?, la construcción de los propios espacios de decisión?.

Acerca de las categorías de la tabla antes presentada cabe, por cierto, aclarar que significan una construcción teórica, necesaria como artificio analítico para abordar y desmenuzar, desde una cierta inteligibilidad, la complejidad de los hechos sociales que, probablemente, nunca responderán a estas tipologías extremas.

Acudimos a ella, no obstante, en la intención de proponer una manera diferente de considerar el tema de la "profesionalidad docente" acuñando para ello este concepto alternativo que, a nuestro juicio:

- a) enfatiza la necesidad de reconocer que ésta será tal en la medida en que los docentes puedan asumir, con criterios pedagógicos pertinentes y con autonomía, las decisiones relevantes que su práctica involucra;
- b) advierte que esto no se logrará con "mandatos de profesionalización" ni con planteos que, limitados a la actualización y capacitación externamente prescripta, no tomen en consideración una auténtica re-distribución del poder en el sistema educacional;
- c) reconoce que la problemática del desempeño profesional no se limita entonces a la superación de las concepciones "vocacionales" o "laborales", sino que involucra la tensión política de recuperar para los docentes el control ideológico y el control técnico de su trabajo; y
- d) admite la dimensión conflictiva en la relación entre las políticas globales y las conductas reales que surgen en la vida cotidiana del sistema, sostenidas por las concepciones y prácticas de "innovación curricular" que implícita o explícitamente se sostienen.

BIBLIOGRAFIA

ACHILI, Elena; 1988; Práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro en Cuadernos de Antropología Social; vol.1; Nro.2; Buenos Aires; UBA; Facultad de Filosofía y Letras;

ALLIAUD y DUSCHATZKY; 1992; Introducción; en Maestros: Formación, práctica y transformación escolar; Buenos Aires; Miño y Dávila;

BATALLAN y GARCIA; 1992; La especificidad del trabajo docente y la transformación escolar; en Alliaud y Duschatzky (comp.); Maestros, formación, práctica y transformación escolar; Buenos Aires; Miño y Dávila Editores.

CARR y KEMMIS; 1988; Teoría Crítica de la Enseñanza; Edit. Martínez Roca, Barcelona;

CARR, GILROY, KOGAN y otros; 1993; Calidad de la enseñanza e investigación- acción; Sevilla; Diada Editora;

DAVINI y ALLIAUD; 1995; Los maestros del siglo XXI, un estudio sobre el perfil de los estudiantes de magisterio; Buenos Aires; Miño y Dávila Editores S.A.;

GIMENO SACRISTAN, José; 1992; Profesionalización Docente y Cambio educativo; en Alliaud y Duschatzky (comp.) Maestros: formación, práctica y transformación escolar; Buenos Aires; Miño y Dávila.

PUIGGROS, Adriana; 1990; Sujetos, disciplina y curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916); Buenos Aires; Galerna.

STENHOUSE, Lawrence; 1987; Investigación y desarrollo del curriculum; Madrid; Morata.

TENTI FANFANI, Emilio; 1995; Una carrera con obstáculos, la profesionalización docente en Revista del IICE-UBA; año IV; nro.7; Buenos Aires;

ZOPPI, Ana María; 1993; Las innovaciones curriculares en la Argentina: ¿qué sabemos sobre ellas? en Revista AULAS; Entre Ríos; Edit.EDISA;