

Los gajes del oficio de enseñar

Conferencia de **Estanislao Antelo**

Doctor en Humanidades y Artes
 Máster en Educación
 Licenciado y Profesor en Ciencias de la Educación
 Docente e investigador de la Universidad
 Nacional de General Sarmiento y Universidad
 Nacional de Rosario
 Investigador de FLACSO Argentina

*El texto presentado a continuación es una síntesis de la conferencia pronunciada por el Dr. Antelo en el marco de la presentación del 18º número de la revista *Diálogos Pedagógicos* el día 28 de octubre de 2011.**

En él se explicitan las profundas transformaciones que impactan en el oficio de enseñar para luego recorrer un conjunto de problemas que dichas transformaciones generan alrededor del trabajo docente.

Los que trabajamos en el campo educativo estamos al tanto de las transformaciones que impactan sobre la experiencia laboral de los docentes. Por un lado, son numerosos los estudios¹ que muestran, desde distintos ángulos, los diferentes modos en que el oficio se fragmenta, diversifica y complejiza. Por otro lado, percibimos, sin demasiada dificultad, cómo ciertos conceptos tradicionales tales como "rol" y "vocación", otrora

* Cabe aclarar que este texto fue revisado y modificado por el autor a los fines de su publicación (nota de la editora).

¹ Entre los que se destacan los de Françoise Dubet (2005, 2011) y los de Emilio Tenti Fanfani (1995, 2005, 2006)

capaces de orientar la acción, no alcanzan a describir con justeza la diversidad de situaciones que los profesores enfrentan diariamente en todas las instituciones educativas.

También sobran las evidencias que dan cuenta de cómo, en muchas ocasiones, los vocabularios circulantes se muestran impotentes a la hora de describir las situaciones emergentes. Una profesora pide licencia por "fobia escolar" y se la otorgan. Un director es golpeado duramente y al unísono por una madre y su hijo, y la única cosa que acabamos por balbucear es que falta autoridad, faltan padres y faltan límites...

Por cierto, se trata menos de una decadencia que de una mutación, sin precedentes, en el corazón del formato escolar y, muy particularmente, en las coordenadas principales del oficio de enseñar. Las transformaciones emergentes plantean diferentes clases de problemas. No conviene perder de vista que cuando estudiamos lo que sucede en el campo educativo, nos topamos con problemas. La relación entre problema y solución es más engorrosa de lo que se tiende a creer. En la ciencia, por ejemplo, la experiencia y la observación son insuficientes para dar cuenta de la complejidad del trabajo. Como es sabido, se precisan teorías, ideas, vocabularios eficaces con alta capacidad descriptiva. En el campo educativo se suele ningunear la teoría cuando se la considera un palabrerío inútil o secundario. Sin embargo, sin teorías y sin ideas no vamos muy lejos. Y, aunque pueda parecer antipático, los famosos especialistas, teóricos, pedagogos -o como prefieran llamarnos- trabajamos con ideas y con problemas. Digo esto porque no estoy aquí para dar soluciones, no sólo porque no las tengo (si las tuviera esta reunión se disolvería en el aire) sino porque nuestro trabajo -el de los colegas que conforman el campo pedagógico- consiste en plantear problemas. El desprecio a la teoría y a la reflexión sistemática no solo no aporta nada sino que contribuye activamente a menospreciar el valor del campo pedagógico.

«Percibimos [...] cómo ciertos conceptos tradicionales tales como 'rol' y 'vocación', otrora capaces de orientar la acción, no alcanzan a describir con justeza la diversidad de situaciones que los profesores enfrentan diariamente.»

Vamos a recorrer brevemente un conjunto de problemas alrededor del trabajo de enseñar. Buena parte de lo que habrán de escuchar hoy aquí es el resultado de dos investigaciones recientes. La primera se llamó: *¿Qué sabe el que sabe enseñar? Un estudio exploratorio acerca del saber de los profesores de*

escuela secundaria y, la segunda, que está en curso, se llama *¿Nuevas configuraciones profesoras? Un estudio sobre las emociones, los afectos y las estéticas de los profesores de escuela secundaria*. La pretensión es modesta; quiero compartir el resultado provisional de una serie acotada de indagaciones recientes antes que formular una ley o sentar una línea de acción. Veamos.

a- El profesor era el profesor

Dice una profesora de un colegio secundario público de la ciudad de Buenos Aires:

Ahora, ¿por qué socialmente el docente está mal visto?, la verdad creo que nos engloban mal, cuando yo estudiaba el docente era el docente, el maestro el maestro, el profesor el profesor. Hoy en día parece que para los padres cualquiera podría ser docente, o ser profesor. (Docente de Geografía de 1^{er} y 5^{to} año)



Dr. Estanislao Antelo

No podría ser más elocuente. Afirma que antes "el profesor era el profesor". Nosotros preguntamos: ¿Qué es ahora? Más allá de la tendencia manifiesta que es posible hallar entre algunos docentes a describir el pasado como mejor, la profesora pone de manifiesto aquello que los especialistas han denominado la emergencia de un hiato cada vez mayor entre los principios y las prácticas, es decir, la constatación de la dificultad para definir con precisión y sin dudar la tarea que cada uno de los profesores lleva a cabo, cada día en cada escuela. Si hubo de haber un tiempo y una escuela "guionada" (es la palabra precisa que selecciona Dubet para describir la eficacia de la institución) sobran

los signos que sugieren que el "guión" para trabajar en una escuela se ha vuelto borroso y obliga a los actores a desplegar una reescritura personal y constante. Pero la profesora describe otro rasgo fundamental de las transformaciones docentes cuando desliza que para los padres (y para la sociedad en general), cualquiera podría ser docente. La expresión

profesoral no debería sorprendernos en tanto si hay algo que se repite hasta en todos lados es aquella frase que reza: "No cualquiera puede ser docente".

Como ha mostrado Emilio Tenti, los cambios sucesivos que impactan sobre el trabajo de enseñar han terminado por definirlo como una *performance*, es decir, un desempeño, una representación, una puesta a prueba de la personalidad que exige una buena dosis de exhibición y rendimiento.

Uno de los resultados inesperados de la retirada progresiva del guión institucional es el crecimiento del agobio y el deseo de retirarse prematuramente.

b- La transmisión se vuelve contravencional

Otro de los signos que es fácil identificar en el interior del oficio es el declive o la opacidad creciente de la idea de transmisión, seguido por el elogio desproporcionado de las virtudes de la comunicación y el conflicto concomitante. A la puesta en duda de las bondades de la transmisión le sigue la compulsión a la comunicación que funciona como un remedio relacional. La maniobra consiste en nombrarla como ausente y reclamarla a toda hora y en todas partes. Siempre parece faltar, entre padres e hijos, entre amantes, y entre maestros y alumnos. Es harto paradójal ignorar que la expresión *vamos a hablar* anticipa un conflicto. Por otro lado, en un sociedad que exacerba las bondades comunicacionales, nunca hemos estado más y menos comunicados.



Parte del staff de Diálogos Pedagógicos y docentes de la Facultad de Educación de la UCC junto al Dr. Antelo

Es posible que la operación esté montada sobre el prestigio evidente de las metáforas intervencionistas tales como "no le entra" o "no le queda". Una consecuencia inesperada de semejante deslizamiento consiste en que nos vemos obligados a desechar la clásica idea de *impresión*. Si antes un profesor era aquél que conseguía dejar marcas grabadas en los destinatarios, la tarea docente actual, entendida como una *performance*, consiste más en impresionar -en el sentido televisivo del término- que en grabar, escribir o dejar una marca.

Por otra parte, la transmisión se enfrenta a la emergencia de un nuevo y exótico derecho que es el "derecho a no ser enseñado", primo hermano del "derecho a no ser acosado". Juntos, han terminado por legitimar y explicar las razones por las cuales el acto pedagógico se transforma lenta pero inexorablemente en una contravención. En un texto reciente, intenté resumir ese derecho, de probada eficacia a la hora de proteger a los consumidores del acoso de los prestadores de servicios (*Do not call*) con la expresión "*Do not teach*" (Antelo, 2011).

c- ¿Cuál el resultado del trabajo docente?

Es bien difícil calibrar el valor de la tarea que se realiza en el trabajo si no se obtiene un producto final. La dificultad creciente para mostrar los productos del trabajo no es privativa de los docentes sino de aquel tipo de trabajo que Dubet ha llamado "trabajo sobre los demás". En un mundo regulado por roles y vocaciones, el resultado combinaba obediencia irrestricta a los imperativos del rol y al sacrificio vocacional con su clásica renuncia a la contraprestación.

«Sobran los signos que sugieren que el 'guión' para trabajar en una escuela se ha vuelto borroso y obliga a los actores a desplegar una reescritura personal y constante.»

Sin embargo, sin rol ni vocación, el oficio queda al desnudo cuando no puede objetivarse. Mientras que carpinteros, ingenieros y operarios pueden mostrar sin demasiada dificultad qué tipo de obra es la que han producido al obrar, los docentes, y muy especialmente los de secundaria, como afirma nuevamente Dubet, se ven en apuros. Cuando termina el día: ¿qué obtengo?

Tener un oficio implica, en primer término, que el trabajo sea *objetivable* y que el profesional pueda decir: ésta es mi obra, éste es el resultado de mi actividad, puedo mostrarlo y demostrarlo [...] en este caso no hablo de profesión, sino de oficio concebido como la capacidad de producir algo, de conocerlo y de hacerlo reconocer [...] El oficio permite mediatizar la relación con los otros a partir de objetivos en común y de acuerdos, de evitar la deriva relacional dejando de creer en una suerte de ágape confraternal... Desde ese punto de vista, la consolidación de un oficio protege a los objetos del trabajo sobre los otros. (Dubet, 2006, p. 443)

d- Lo relacional en el centro

Uno de los cambios más notorios en el oficio radica en la exaltación permanente de los componentes relacionales y afectivos. En un paradójico retorno del gesto intervencionista, nos vemos nuevamente obligados a salir a la conquista, ya no de la "arcilla maleable", sino de una de las perlas contemporáneas del vocabulario pedagógico: la subjetividad. Todos buscan "subjetividad". Lo relacional se vuelve un concepto todo terreno legitimado por un nuevo talento profesoral que consiste en *llegar* a los chicos. El profesor se vuelve un *agrimensor* (el arte de saber encontrar la distancia justa es la competencia más codiciada) que sabe cómo *llegar a los chicos*. La práctica de la enseñanza le cede su lugar a la psicología que hace rato guía el oficio profesoral. Dice otra profesora de secundaria:

«Si antes un profesor era aquél que conseguía dejar marcas grabadas en los destinatarios, la tarea docente actual [...] consiste más en impresionar -en el sentido televisivo del término- que en grabar, escribir o dejar una marca.»

Y los padres [...] yo creo que se desentienden bastante, se desentienden bastante y en última instancia es la educación de sus hijos lo que están dejando de lado. Entonces si vos conseguís llegar a ellos con alguna de todas estas estrategias que se te ocurren en el momento y que van más allá de lo académico, si llegas a tocar eso que necesitás, tocar para que te empiecen a dar bolilla, pueden aprender y muchísimo. Lo afectivo es fundamental hoy en día. Nunca, nunca tanto lo afectivo como ahora, es impresionante. Terminas siendo como de la familia vos ahora. (Docente de Matemática de 1^{er}, 2^{do} y 3^{er} año)

e-La fiesta motivacional

El carácter imperativo de la motivación (tanto para los profesores como para los jóvenes) se ha vuelto otro problema ineludible para la práctica de la enseñanza. Como afirma Dubet, la compulsión a la motivación recorre el mundo laboral. Quien no sabe motivar ni motivarse, no tiene ninguna chance.

El maestro debe motivar a su alumno antes que dictar clase; el médico debe motivar al enfermo para que 'luche' contra la enfermedad [...] Ahora bien, para motivar a los demás, primero hace falta motivarse uno mismo, hace falta ser capaz de comprometer la personalidad y las convic-

ciones propias; y todos -enfermeros, trabajadores sociales y docentes- dicen que su trabajo es cada vez más agotador, pues los actores ya no entran en las instituciones armados de sólidas motivaciones tradicionales. (Dubet, 2006, p. 90)

Pero el arte de motivar requiere un talento de los más sofisticados: influenciar a los demás. Como la influencia sigue siendo un misterio para los que trabajan con otros, para ser docente se requiere un set de competencias inhallables en los libros, en los cursos y en la formación inicial. Nuevamente, la época nos enfrenta a lo que somos mucho más que a lo que sabemos. Un nuevo y exótico mandamiento regula la acción de los profesores: dime quién eres y te diré si puedes motivar a los pibes. La paradoja es por todos conocida: en general, ignoramos los motivos de la motivación.

f- Nada mejor que tener un buen pibe cerca para enseñar

Es llamativa la fascinación por las vidas de los destinatarios muchas veces promovida en desmedro de las nociones de conocimiento y cultura. La presencia *masiva* de jóvenes, pibes y chicos -allí donde antes había estudiantes y/o alumnos- cambia el tablero de la experiencia profesoral y nos obliga a buscar nuevos saberes y estrategias para lidiar con otros destinatarios. Florecen por aquí y allá modalidades dirigidas a jóvenes y adultos. Un nuevo *majestic*, jamás soñado por Sigmund Freud, ocupa el centro de la escena: *His majestic* "el pibe".

También florecen los expertos en jóvenes, pibes o chicos. Y con ellos, las dificultades psicológicas específicas. No ya las de un burro, o un animal o retrasado (todas palabras prohibidísimas) al que *le faltan algunos jugadores*. El peso de la inversión es considerable. Mientras que a un alumno se lo juzga por lo que sabe o no sabe, a un niño/joven se lo juzga por lo que es. La novedad es que debajo de lo escolar (el uniforme o el delantal) existe alguien. Y si no hay camiseta, la identidad se escribe o tatúa en la piel. Para Dubet, el cambio más sustantivo de la maquinaria escolar es la entrada del niño en la escuela.



"La novedad es que debajo de lo escolar (el uniforme o el delantal) existe alguien", aseveró Antelo.

Como la entrada de la infancia a la escuela debilita el programa institucional, desdibuja la distancia entre los niños y los maestros; ahora bien -dicen los profesores- debe mantenerse esa distancia incluso cuando la relación pedagógica se vuelva más subjetiva, pues se dirige tanto a niños como a alumnos. (Dubet, 2006, p. 117)

El desafío para los actores escolares parece ser de relieve. Una posibilidad exótica pero creíble indica que se puede transitar la escuela sin ser nunca un escolar o un profesor.

Estos son algunos de los rasgos más notorios que muestran el estallido de un oficio milenario que ya no encuentra tan fácilmente un principio unificador o un libreto preestablecido para la acción.

Referencias bibliográficas

Antelo, E. (2011). 3 x 3 - Problemas pedagógicos para pensar la formación docente actual. *VIII Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales Argentinas. Teoría, formación e intervención en Pedagogía*. La Plata.

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

Dubet, F. (2011). *Repensar la justicia social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Tenti Fanfani, E. (1995, diciembre). Una carrera con obstáculos: La profesionalización docente. *IICE, Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Año IV, No. 7*, 17-25.

Tenti Fanfani, E. (2005). *La condición docente: análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Tenti Fanfani, E. (Comp.) (2006). *El oficio de docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Página web de Estanislao Antelo

www.estanislaoantelo.com.ar