

MITOMANÍAS

DE LA EDUCACIÓN ARGENTINA

CRÍTICA DE LAS FRASES HECHAS,
LAS MEDIAS VERDADES
Y LAS SOLUCIONES MÁGICAS

ALEJANDRO GRIMSON
EMILIO TENTI FANFANI

MB 10
Felicitado!

 siglo veintiuno
editores

3. MITOS SOBRE LOS DOCENTES



¡Qué es lo que no se dice y escribe acerca de los docentes! Es mucho más lo que se dice que lo que verdaderamente se conoce sobre esta importante tarea. Hasta hace un tiempo (principios del milenio), el Ministerio de Educación ni siquiera sabía con precisión cuántas personas desempeñaban un puesto docente frente a alumnos. El Estado, como “gran empleador”, sabía cuántos “cargos” había, pero desconocía la cantidad de individuos que los ocupaban. Todavía hoy existen empleados que hacen tareas administrativas y perciben por ellas salarios docentes, así como docentes con varios cargos. Menos aún se conocen las actitudes, valoraciones, nivel de formación, expectativas, creencias y otros aspectos subjetivos. Pero este “vacío de conocimiento” se compensa con una abundancia de mitos y prejuicios, tanto sobre lo que son los docentes como sobre lo que deberían ser.

Que “ya no tienen vocación y trabajan sólo por el dinero”; que “es más fácil estudiar para maestro que para médico o economista”; que “ninguna familia de clase media o alta estimula a sus hijos para que estudien las carreras docentes”; que “trabajan poco y tienen muchas vacaciones”; que “faltan mucho a su trabajo, en especial en las escuelas públicas”; que son los “culpables de los bajos resultados que obtienen los alumnos argentinos en las pruebas nacionales e internacionales de rendimiento escolar”, etc.

Todos estos “mitos denigrantes” del oficio docente tienen una larga historia. Basta recordar el antiguo dicho: “El que sabe hace. El que no sabe enseña”. Falacia que se prolonga en otros dos lemas: “El que no sabe enseñar forma profesores” y “el que no sabe formar profesores hace investigación educativa”.

Pero esto no es todo. También hay prejuicios de signo contrario; por ejemplo, que “los “maestros son víctimas del sistema y de las políticas de destrucción de la educación pública”; que “se están

empobreciendo, desprofesionalizando, proletarizando"; que "ya no tienen el prestigio que tenían antes"; que "las familias y los niños no los respetan y los directivos escolares no los defienden"; que "son cada vez más objeto de agresión física y moral"; que "están obligados a realizar tareas asistenciales ajenas a su profesión"; que "las malas condiciones de trabajo producen cada vez más enfermedades profesionales", etc.

Ante todo, hay que decir que estas creencias, algunas de larga data, sobreviven y se reproducen por dos razones básicas: primero, porque se asientan en algún fragmento de realidad, y segundo, porque hay grupos interesados en sostenerlas a lo largo del tiempo. No olvidemos que, al igual que cualquier otro grupo o fenómeno social, los maestros existen de dos maneras: como realidad objetiva que se deja medir y contar (por edad, antigüedad, género, lugar de trabajo, etc.) y como objeto percibido, representado por ellos mismos o por los demás, es decir, por todos aquellos que tienen algún interés en "hablar" de ese objeto. Es aquí donde se establece una lucha por los nombres y cualidades que adjudicamos a las cosas.

Pero los viejos prejuicios no son fáciles de erradicar. Hasta los periodistas les piden a los expertos que digan cómo son los maestros argentinos. En cierta ocasión, un reconocido psicopedagogo español le preguntó al ministro de Educación de la Argentina durante la presidencia de Carlos Menem: "Ministro, ¿cómo están los docentes en su país?", y el ministro le respondió: "Los docentes argentinos están muy bien, fíjese que todos van a trabajar en auto". Más o menos en la misma época, una dirigente de un sindicato docente decía que los docentes argentinos estaban "por debajo de la línea de pobreza". Es evidente que tanto el ministro como la sindicalista hacían generalizaciones abusivas e interesadas. Para liberarnos de los mitos opuestos de "el maestro víctima versus el maestro culpable", nada mejor que superar las frases hechas que condenan o elogian sin otro fundamento que un arsenal de viejos prejuicios.

Lo que falta es vocación

Los docentes de hoy trabajan sólo para ganar un sueldo, no se comprometen con lo que hacen.

Son muchos los que acusan a los docentes de no tener vocación, de trabajar sólo por dinero, de no querer la profesión. La falta de vocación sería entonces la causa del mal desempeño. Se ha señalado en más de una ocasión que el trabajo en la docencia es diferente del trabajo en otras actividades. Muchos docentes incluso destacan el carácter "vocacional" que distinguiría a su oficio. Ahora bien, esta perspectiva ha sido muy cuestionada porque iría en desmedro de un adecuado reconocimiento laboral y salarial de la profesión. Para entender las tensiones en torno al concepto de "vocación", vale la pena revisar las acepciones del término.

La primera tiene que ver con el "innatismo". En un mundo ideal, una vocación no se elige, se "descubre", porque es algo así como un llamado, una predisposición, un mandato escrito en cada uno de nosotros. Una vocación es un imperativo, algo para lo cual hemos sido hechos, algo que da razón y sentido a nuestras vidas y no un simple medio para obtener dinero, poder o fama. El mito religioso de la predestinación fue reemplazado por una suerte de psicologismo que considera que cada individuo, en virtud de su carácter y sus rasgos personales (que los tests de orientación vocacional pueden revelar), está orientado a ejercer una u otra actividad ocupacional. Por otro lado, cierto "sociologismo" puede cumplir la misma función explicativa. Ya no se trata de buscar en lo más profundo de la subjetividad personal las orientaciones básicas para explicar la "no elección" de la carrera docente. Según

la Unidad de Planeamiento Estratégico y Evaluación de la Educación Argentina, un estudio realizado en 2010 indicaba que el 42% de los docentes manifestó ser hijo, hermano o cónyuge de un enseñante. Esta situación ha configurado el llamado "fenómeno de endogamia docente", esto es, la reproducción de los docentes en ciertas familias y círculos sociales o, lo que es lo mismo, otra forma de considerar la ocupación docente, no como una profesión elegida por deliberación y cálculo, sino como resultado de una suerte de determinismo social.

Y aquí aparece la segunda dimensión de la vocación, relacionada con el desinterés y la entrega: el maestro se convierte en heredero del sacerdote o el apóstol; su trabajo es una misión que lo trasciende y se vuelve socialmente más valioso cuanto más sacrificios exige. El maestro vocacional es feliz con lo que hace, y no le importa mucho la retribución. Como el deportista *amateur*, hace lo que hace por placer, no como un medio para ganarse la vida.

Este viejo mito hunde sus raíces en el origen de los sistemas educativos estatales y laicos de la mayoría de los países occidentales y cristianos de Europa y América Latina. Pero no se trata de un mito muerto, sino todo lo contrario: continúa vivo en la conciencia social y funciona como una expectativa que presiona a todos y cada uno de los docentes. La vocación exige, en suma, una entrega total. Es una identidad antes que una actividad. Este tiende a ser el parámetro utilizado para evaluar socialmente a los maestros. Es obvio que la distancia entre el ideal y la realidad hace que la mayoría de los maestros de carne y hueso estén muy lejos de satisfacer semejantes expectativas.

La tercera y última dimensión de la vocación remite al compromiso ético y moral con el otro. En los servicios personales (ya sea la docencia o la medicina), el buen desempeño del oficio requiere algo más que la competencia y la pericia técnica: un buen prestador debe honrar su compromiso con el bienestar y la felicidad del otro. En este sentido, es legítimo esperar que un buen maestro respete y en cierto sentido estime a sus alumnos y se interese por su felicidad presente y futura.

La fuerza de la idea de la vocación, en sus tres dimensiones por lo general indiferenciadas, se hace sentir en la mentalidad de los propios docentes. En una investigación llevada a cabo en 2009 coordinada por Emilio Tentí Fanfani, el 67% de los estudiantes de magisterio de la Argentina afirmó que "lo más importante

ejercer la docencia es 'tener vocación'". Sin embargo, todo indica que la vocación es una respuesta a una "presión social" o un "deber ser" antes que una realidad efectiva. En muchas entrevistas no estructuradas es frecuente que los maestros afirmen que "nunca pensaron en ser docentes" y que comenzaron a desempeñar esa actividad llevados por las circunstancias, como aquellos que tienen los títulos profesionales más diversos (desde arquitectos hasta sociólogos, pasando por psicólogos, médicos, etc.) y ante las dificultades de inserción laboral específica encontraron en la enseñanza un empleo remunerado y estable que sustituye o bien complementa su "primera profesión".

¿Cómo conciliar la vocación con el hecho de que, en el mismo estudio antes citado, casi el 38% de los encuestados reconoció que cursó una carrera universitaria antes de ingresar a un instituto de formación docente? Más aún, muchos de los que hoy cursan una carrera docente aspiran en el futuro a estudiar una carrera no docente. Este desfase entre aspiraciones y posibilidades de alguna manera se resuelve "haciendo de la necesidad virtud". Al igual que cualquier otro agente social, el docente "hace lo que puede" y reviste esa acción de sentido vocacional, satisfaciendo de esta manera una suerte de exigencia social que pesa más en ese oficio que en muchos otros.

Claro que, más temprano que tarde, la idea de vocación da paso a la realidad del "trabajo" y la "profesión". Detrás de la "respuesta a un llamado" asoma lo posible, lo que está al alcance de la mano. La predestinación deja su lugar a la necesidad y a la evidencia del alto porcentaje de endogamia. Las actitudes de "entrega y desinterés" ceden ante la lucha por el salario y las condiciones de trabajo. Y junto al "compromiso ético-moral" y la idea de "misión", en muchas ocasiones se instalan la desidia, la desconfianza, el desinterés, la rutina y el malestar, aspectos negativos que funcionan como defensas contra el déficit de sentido, los bajos salarios, las malas condiciones laborales, el prestigio social disminuido y la falta de autoridad que, entre otras cosas, caracterizan la experiencia docente no sólo en la Argentina, sino también en muchos países de Occidente.

hacerse cargo de financiar ese servicio para los más pobres, mientras que el resto quedaría en manos de actores privados, que al competir entre sí garantizarían la máxima calidad posible de los aprendizajes. La profesionalización consistiría básicamente en introducir criterios de diferenciación salarial según la formación de los docentes y los resultados de la evaluación de su trabajo. Por esta razón, las políticas de profesionalización docente del menemismo recibieron el rechazo masivo de los sindicatos docentes, tenaces defensores de la educación pública. La idea misma de considerarse “profesionales” generó un rechazo explícito en la mayoría de los dirigentes sindicales, quienes, para resistir la profesionalización neoliberal, reivindicaron su identificación como “trabajadores de la educación”.

Con el paso del tiempo y la crisis del paradigma educativo neoliberal, la idea de profesionalización tendió a perder su carácter inicialmente negativo y hoy goza de cierta legitimidad dentro del cuerpo docente. Así lo evidencian los resultados de las encuestas que invitan a los docentes a identificarse con las figuras típicas del “trabajador” y el “profesional”; esta última concitó el consenso de tres cuartas partes de los encuestados (según la encuesta realizada por la Unidad de Planeamiento Estratégico y Evaluación de la Educación Argentina).

Toda profesión presenta, al menos, las siguientes características. La primera es que implica el uso de conocimientos complejos, cuyo aprendizaje requiere tiempo y se realiza en instituciones especializadas, como las universidades. La segunda es que el profesional es autónomo, en la medida en que decide qué hacer y cómo resolver los problemas que le competen. Así, sólo reconoce la autoridad de un código deontológico producido por su corporación de pertenencia. La tercera es que suele gozar de respeto, reconocimiento y prestigio social, en gran parte debido a su escasez numérica y a las funciones estratégicas que cumple en la sociedad. Si se tienen en cuenta estas tres características, la docencia aparece como una profesión en vías de consolidación, ya que aún necesita fortalecer y perfeccionar sus competencias científico-técnicas.

Todavía hoy, lo que se aprende en la práctica (desde que el futuro maestro ingresa en la educación escolar) y los conocimientos teóricos impartidos en los institutos de formación docente muchas veces van por carriles separados y, a la larga, el conocimiento práctico, espontáneo, aprendido en el curso de la experiencia, tiene tal fuerza que termina por imponerse sobre cualquier teoría o discurso

aprendido en las instituciones. Prueba de eso es que significativos porcentajes de docentes manifestaron haber comenzado a trabajar en el oficio “antes de haberse recibido”. En 2000 este era el caso del 28% de los docentes argentinos (en Brasil llegaba al 52%). En toda América Latina, el afán de responder las demandas sociales de escolarización obligó a reclutar docentes sin formación pedagógica completa o incluso sin formación especializada.

Por otra parte, las condiciones objetivas de trabajo (infraestructura edilicia de las escuelas, reglamentos, división del trabajo pedagógico, horarios, funciones, recursos didácticos y tecnológicos disponibles, remuneraciones, etc.) refuerzan la tendencia a reproducir rutinas y tradiciones antes que a estimular la creatividad como indican las teorías, por lo general “progresistas” e innovadoras, que se estudian en los programas de formación de grado y posgrado.

La calidad de la formación docente está en discusión en casi todo el mundo occidental. En los Estados Unidos, por ejemplo, un estudio evaluó 1200 programas de 608 instituciones donde concurre el 72% de los egresados, utilizando como puntuación máxima cuatro estrellas. Se analizaron aspectos tales como el criterio de ingreso a las carreras docentes, los planes de estudio, la bibliografía utilizada y otros materiales didácticos. Menos del 10% de los programas evaluados obtuvo tres o más estrellas. Sólo cuatro fueron calificados con cuatro estrellas, y alrededor del 14% no mereció siquiera una. Los programas de posgrado fueron un fracaso rotundo. En 2000, un informe de la OCDE afirmaba que, pese a las variaciones en los programas de formación de doctores en medicina, la mayoría compartía un alto porcentaje de contenidos. Y observaba que cuando se estudian los programas nacionales de formación de docentes de los diversos países europeos lo que se observa es un desacuerdo sobre lo que debe aprender un estudiante para convertirse en profesional de la enseñanza.

En la Argentina no se han realizado estudios de este tipo, pero hay un dato que debería preocupar a los responsables políticos de formar profesionales de la educación: el número sorprendentemente alto de institutos de formación docente y de programas de formación en las universidades. En 2004 había más de 1000 institutos (1099): 614 estatales y 485 privados. En cuanto al tamaño, el 27% tiene como máximo 100 alumnos y sólo el 26% tiene 400 o más. La proporción de establecimientos con pocos estudiantes es mayor en

el sector privado. México, con más del doble de la población argentina, tiene menos de 500 escuelas normales. En Francia, para la misma época (2005), existían 32 institutos universitarios de formación de docentes, convertidos en el año 2013 en escuelas superiores de profesorado y educación.

No es arbitrario calificar como excesivo el número de IFD existentes en la Argentina, ya que es poco probable que cuenten con los recursos humanos, de infraestructura y tecnológicos que permitan garantizar una formación de calidad para los futuros docentes, es decir, la condición básica de la profesionalización de los maestros. Esta situación problemática obliga a casi todos los Estados de la región a invertir sumas considerables (con escaso o ningún éxito) en los denominados Programas de "Perfeccionamiento" Docente masivos. Es muy probable que, si los docentes se formaran mejor en los IFD y en las universidades (a las que asiste gran parte de los profesores especializados de enseñanza secundaria), no habría tanta necesidad de "perfeccionamiento". En todo caso, al igual que en cualquier profesión moderna, es necesario implementar estrategias de actualización y de formación permanente para incorporar los avances del conocimiento especializado.

Los docentes se están proletarizando

El trabajo docente es cada vez menos calificado. Los docentes son meros ejecutores de programas y políticas. Fueron perdiendo autonomía y margen de decisión en su trabajo.

En la década de 1990 los expertos del Banco Mundial aconsejaban desarrollar materiales de enseñanza (manuales y guías de aprendizaje autoadministradas) "a prueba de maestros", como solía afirmarse en forma bastante cínica y despectiva. En pocas palabras, se partía del siguiente supuesto: la mayoría de los docentes no son competentes. Y, en vez de invertir en su formación, se consideraba más eficiente y eficaz invertir en tecnologías de aprendizaje que volvieran "menos necesaria" la intervención del docente. Este, antes que ser un

profesional, se convertiría en el mero usuario de una herramienta. Para usarla bastaba con "seguir las instrucciones". El maestro dejó de ser un profesional para convertirse en un operador (u operario) capaz de aplicar procedimientos predeterminados a tareas indicadas en un reglamento. Un profesional, en cambio, es capaz de definir un problema mediante un diagnóstico y, atento a eso, decidir cuál de todos los procedimientos disponibles conviene aplicar. Esto es lo que hacen un médico o un arquitecto profesionales. En términos ideales, el profesional de la educación puede desarrollar nuevas estrategias de intervención o incluso nuevos modos de definir los problemas pedagógicos que encuentra en las aulas. Sin embargo, para convertirse en un profesional/tecnólogo, se requirieron determinadas condiciones (tiempo, capacidad de experimentación, recursos tecnológicos) nada fáciles de encontrar en las instituciones.

El carácter fuertemente regulado y controlado del trabajo docente atenta contra su autonomía. En muchos contextos, el educador no sólo no decide sino que más bien ejecuta una serie de acciones prescriptas en reglamentos, programas y políticas, sin tener muchas oportunidades de elegir opciones estratégicas sobre aspectos sustantivos de su trabajo, como qué se debe enseñar, con qué ritmos y estrategias, etc. Por estas condiciones, hay quienes afirman, como Ricardo Donaire, que el trabajo docente, en vez de profesionalizarse, en verdad estaría "proletarizándose", es decir, a la condición de asalariados se agregaría una pérdida gradual del control y autonomía sobre los fines, procesos y resultados del trabajo pedagógico.

Corresponde reconocer que el maestro no es un profesional autónomo sino que está en relación de dependencia, como es el caso de la mayoría de los profesionales. Por otra parte, se trata en buena medida de funcionarios públicos que cumplen una tarea definida y controlada en forma colectiva. Ellos no pueden decidir qué enseñar y qué no: son ejecutores de políticas y programas cuyos objetivos, contenidos y prioridades son definidos por los responsables políticos del sistema escolar. Por lo tanto, el trabajo del docente tiene márgenes de autonomía variables, nunca absolutos. El equilibrio entre autonomía y dependencia es fuente de potenciales conflictos que nunca arriban a una solución definitiva ya que los arreglos son siempre inestables y provisionales. Por último, el colectivo docente—como el resto de las burocracias públicas—no es un bloque uniforme, porque allí se manifiestan las mismas contradicciones y conflictos que en el resto de la sociedad.

« La docencia es una ocupación cada vez menos prestigiosa en la sociedad

La sociedad respeta poco al docente y apenas reconoce el trabajo que hace. A veces incluso lo culpa de la crisis de la educación. »

Algunos creen que hubo un tiempo en que el docente era una figura muy prestigiosa y respetada en la sociedad. Sin embargo, basta hacer un poco de historia para observar que desde siempre los maestros se lamentaron del escaso reconocimiento y consideración que se les dispensaba. Por otra parte, en ese mítico pasado en que "la docencia tenía prestigio social", los intelectuales y universitarios solían referirse a los docentes como ¡"los pobres" o los "humildes maestros de escuela"! Una cosa es ser maestro y otra muy distinta es ser calificado como "un maestro", es decir, alguien que tiene "discípulos" que reconocen su deuda con él. Pero ese título de maestro no se obtiene en las escuelas normales ni tiene estatuto jurídico, más bien se basa en una trayectoria socialmente reconocida en un campo de actividad determinado.

Por un lado, hoy existe una especie de tensión entre los discursos sociales que valoran simbólicamente la función que cumplen los docentes (suele decirse que es un oficio "sublime", "estratégico para formar a los ciudadanos del futuro", etc.) y los premios y recompensas que se asignan a su trabajo.

Por otro lado, desde hace algún tiempo el prestigio de los docentes es deliberadamente atacado desde el espacio político-ideológico de la derecha neoliberal, que considera que tanto ellos como sus sindicatos son los principales responsables de la "crisis de la educación" y los bajos rendimientos en materia de aprendizaje, tal como los miden las pruebas nacionales e internacionales de evaluación. La proliferación y masificación de la docencia conspira contra su propio prestigio y reconocimiento social. Por lo general tienden a valorarse más las ocupaciones altamente calificadas, escasas y con alta demanda social.

Por último, el prestigio social es un concepto relativo. Es obvio que en una comunidad rural, donde el promedio de escolaridad es

bajo, la figura del docente gozará de un reconocimiento social más elevado que en un contexto urbano donde la escolaridad promedio de los padres de los alumnos es muy elevada (títulos universitarios de grado y posgrado).

Para prestigiar el magisterio algunos proponen políticas voluntaristas, campañas publicitarias incluidas. Es probable que no sea ese el modo más adecuado de lograr el objetivo. Si se eleva el capital cultural y científico de los docentes, se enriquecen sus condiciones de trabajo, se confía más en su autonomía, se estimula la responsabilidad laboral mediante controles entre pares y se mejoran sensiblemente los salarios, el prestigio social "se dará por añadidura".

« La docencia es un oficio para mujeres

La escuela es una extensión del hogar; la mujer tiene cualidades naturales para hacerse cargo de la primera educación. »

A primera vista, esta afirmación no sería un mito sino un hecho, ya que la mayoría de los docentes son, en efecto, mujeres. Sin embargo, otro es el cantar cuando la frase denota un "deber ser". En este caso, quiere decir que "no es de hombres" ejercer este oficio. Y este sí es un mito: más allá de los falsos postulados de la posición machista, no existen oficios con género, predestinados a hombres o mujeres. La política, por ejemplo, sería una actividad para varones, lo mismo que la función directiva en cualquier ámbito de actividad. Sobra decir que, cuando en una sociedad machista determinado oficio u ocupación se define como "para mujeres", eso quiere decir que es un oficio subordinado, menos importante que las ocupaciones de los varones.

Los datos muestran que la composición de género del empleo docente depende del nivel de enseñanza, ya que a medida que se asciende en los peldaños del sistema —desde el nivel inicial hasta el universitario— la feminización disminuye e incluso llega a revertirse. Este retroceso se ha acentuado en las últimas décadas, en virtud del crecimiento del sistema educativo en los niveles con mayor proporción de

varones: secundario y superior. El predominio de las mujeres también se manifiesta en la matrícula de los institutos de formación docente.

La fuerza del mito de la docencia como "trabajo de mujeres" se debilita cuando cambia el equilibrio de poder entre hombres y mujeres, algo que ha sucedido drásticamente durante el último siglo. Sin embargo, la igualdad legal, muy extendida, todavía hoy contrasta con la desigualdad real. En otras palabras, la dominación masculina continúa siendo un problema en la Argentina y en la mayoría de las sociedades contemporáneas. La tasa de masculinización crece progresivamente del nivel inicial al nivel de la educación superior. Lo mismo sucede cuando se analiza la composición de género en los cargos directivos (directores y supervisores, por ejemplo). Algo parecido se observa en las estructuras sindicales docentes. El peso que tienen los varones en los cargos directivos muchas veces excede el que tienen en la base del gremio.

El predominio de las mujeres en el colectivo docente explica algunas de sus características particulares. Encuestas realizadas a docentes en distintos países de América Latina muestran que la mayoría de las mujeres docentes no se consideran jefes de hogar. En efecto, según una encuesta del año 2000, tres de cada cuatro docentes mujeres no se identificaban con esa condición (entre los hombres el índice bajaba al 16%). Es probable que este resultado no haya sufrido variaciones sustanciales en los últimos años. Pero cabe recordar que el ser o no ser jefa o jefe de hogar es una percepción subjetiva de los docentes. Quien no se ve a sí mismo en esos términos no se considera el principal proveedor de ingresos para la reproducción del hogar.

La feminización del oficio docente se asocia con la segmentación del colectivo según la importancia relativa del salario docente en el ingreso total disponible en cada hogar. Grosso modo, pueden diferenciarse dos situaciones típicas. Primero están aquellos cuyo salario docente constituye la principal fuente de ingresos del hogar, al representar el 70% o más del total de los ingresos familiares. (En 2000, casi uno de cada tres docentes estaba en esta situación.) En el otro extremo están aquellos cuyo salario docente representa como máximo el 30% de los ingresos del hogar. Uno de cada cuatro docentes (el 24,4%) se encuentra en esta situación. La mayoría son mujeres (hijas o cónyuges) que no son jefes de hogar. En el medio están aquellos cuyo salario docente representa entre el 31 y el 70% del total de los ingresos disponibles en su hogar. Cabe señalar que

esta no es una "particularidad argentina", sino que caracteriza al cuerpo docente de países como Uruguay, Brasil, México y Perú (según estudios de Tenti Fanfani y Steinberg).

Esta diversidad de situaciones probablemente marca una relación bien diferenciada con el trabajo, al menos en los casos extremos. No es lo mismo vivir de la docencia (como es el caso de por lo menos dos tercios del total de los docentes) que ejercerla como un medio de expresión y realización personal, sin que la remuneración sea un aspecto determinante. Esta diferencia, como muestran los datos, se relaciona en parte con la condición de género.

Los maestros trabajan poco y tienen muchas vacaciones

Los docentes son unos privilegiados: trabajan cuatro horas y tienen más días de descanso que el resto de los asalariados.

Sería bueno que quienes comparten esta creencia tuvieran ocasión de pasar una semana al frente de tres o cuatro grupos de treinta o más adolescentes que cursan estudios en diversos establecimientos escolares. Es muy probable que luego de esa experiencia cambien de opinión. El trabajo docente es un servicio personal particularmente intensivo que requiere no sólo un conocimiento especializado sino también una serie de cualidades personales como la paciencia, el control de las emociones, la perseverancia, la capacidad de improvisación, la creatividad y otros rasgos de personalidad que se convierten en competencias laborales. El docente invierte su conocimiento y además todo lo que él es, incluso su propio cuerpo, pues la relación con los alumnos se juega en un cuerpo a cuerpo que produce fatiga psíquica y física. Prueba de eso es la elevada presencia de diversas patologías en el colectivo docente, como el *burnout*, particularmente frecuente en la mayoría de los países de Occidente. Este síndrome se asocia con el agotamiento emocional, la despersonalización y la baja realización personal.

Estas situaciones reconocen su origen en factores personales como el altruismo, el idealismo, un alto grado de empatía e identifi-

Por añadidura, y a diferencia de lo que sucede en los países más desarrollados, proporciones significativas de docentes argentinos trabajan en dos o más establecimientos. Es el caso de casi la mitad de los docentes de educación básica (45%), y no constituye un dato menor que ese índice ascienda al 57% en el secundario. Mas aún, en ese nivel el 18% de los docentes declara trabajar en tres o más establecimientos. No hay que ser sociólogo para imaginarse las dificultades que entraña desplazarse en el espacio urbano entre zonas alejadas o mal conectadas, en diversos horarios y con el agregado de tener que interactuar con un número considerable de alumnos, que en el caso de los profesores de enseñanza secundaria puede llegar a docientos o incluso más. Bastarían estos datos para romper con el mito de la docencia como trabajo "fácil".

Hay que tomarles examen a los maestros

Hay que clasificar y evaluar el desempeño de los maestros. No son todos iguales: hay que premiar a los mejores y castigar a los incapaces.

En América Latina, primero se sospechó de la escuela, y así comenzó a aplicarse pruebas nacionales e internacionales de aprendizaje a estudiantes de educación básica. Los resultados demostraron que los años de escolaridad no se corresponden con los conocimientos eficientemente desarrollados por los estudiantes. Desde hace por lo menos dos décadas se ha comenzado a sospechar de la calidad de los docentes, y varios países (Chile, Ecuador) evalúan sus conocimientos y su desempeño en las aulas. Un ministro de Educación durante la gestión de Carlos Menem llegó a sugerir que se aplicaran a los maestros las mismas pruebas que se habían aplicado a los alumnos en 1992. Felizmente, su propio equipo de colaboradores lo convenció de lo inoportuno de la propuesta.

Digamos ante todo que la tarea docente se asemeja a una *performance*, es decir, a una práctica cuya racionalidad no se agota en un producto. Además, exige la presencia y la participación de otros (en este caso, los alumnos y sus familias). El trabajo del docente se pa-

cación con las personas a quienes se presta el servicio, la baja autonomía, etc. A esto se suman aspectos contextuales, relacionados con el marco organizacional del trabajo. Así, pueden ser fuente de mucho desgaste y agotamiento la exposición sistemática y prolongada a las miserias y el sufrimiento, el dolor, el hambre, la inseguridad y la violencia, muy frecuentes en ciertas poblaciones explotadas y excludidas; desarrollar la tarea cotidiana en infraestructuras precarias, sin apoyo de otros profesionales como psicopedagogos, mediadores, animadores culturales o asistentes sociales; la sobrecarga laboral, el desfase entre expectativas y demandas sociales y capacidad para satisfacerlas, los conflictos interpersonales, las retribuciones, los salarios y apoyos escasos o insuficientes, la excesiva burocratización que enfatiza las formalidades y la racionalidad instrumental en desmedo del logro de los fines, etc. Estas situaciones son mucho más habituales justamente en aquellas actividades que, como la docencia, tienen un fuerte componente "vocacional" y se despliegan en el marco de interrelaciones personales intensas. No hay que olvidar que en el aula "se sienten y padecen" todas las miserias sociales y que, por tanto, los maestros deben poner el cuerpo en situaciones extremadamente difíciles, complejas y en gran parte imprevisibles.

Por otro lado, el trabajo docente mismo presenta una complejidad particular en la medida en que, lejos de limitarse a resolver problemas de rutina con abundancia de recursos, debe afrontar el constante surgimiento de nuevos desafíos, que concierne tanto a las cambiantes características culturales, sociales y emocionales de los alumnos como a las mutaciones del conocimiento y la tecnología. Así, los niños y adolescentes cultivan códigos específicos de reconocimiento en lo que hace al lenguaje y las jerarquías, los consumos culturales, las fantasías y los intereses, las formas de presentación, las identificaciones, todos aspectos sujetos al devenir del tiempo y las modas. Se renuevan también, a un ritmo vertiginoso, los dispositivos comunicacionales a los que tienen acceso. En cuanto a los contenidos curriculares, cabe un ejemplo esclarecedor: la reforma educativa del menemismo sustituyó las viejas materias de geografía e historia por una nueva unidad curricular denominada "ciencias sociales". Este solo hecho trajo apartada la desvalorización del saber de miles de profesores de geografía y de historia, quienes se vieron obligados a "enseñar lo que no sabían". Todo esto, sin duda, plantea dilemas para los cuales no hay libreto preñado.

rece al del artista intérprete (como el pianista o el actor de teatro). Desde este punto de vista, la virtud o la calidad de su desempeño radica en la ejecución y en la actuación y no en el producto.

¿Y cuál es la capacidad (o “competencia”, si seguimos los dictados de la moda) que distingue a los ejecutantes virtuosos? La capacidad de comunicar, que se convierte así en un contenido central del trabajo. Algunos tienden a creer que “el producto” de ese trabajo es el rendimiento del alumno (medido a través de pruebas) al finalizar un año o ciclo escolar, como si estos “resultados” pudieran imputarse mecánicamente al desempeño de cada profesor, o a la suma de todos ellos (pero ¿qué sumaríamos y cómo?, ¿sacaríamos un promedio?, ¿lo que uno suma otro lo resta?). Por otra parte, es legítimo preguntarse: ¿cómo se hace para medir y evaluar la pasión, la curiosidad, la creatividad, el sentido crítico en relación con el conocimiento y la cultura que es capaz de producir un maestro en sus estudiantes? Sólo “el público” de la escuela (los alumnos y sus padres) está en condiciones de formular un juicio de valor al respecto, simplemente porque “están allí”.

“Si pagas manías, sólo atraerás monos como empleados.” Admitamos que la afirmación no es un ejemplo de corrección política, pero antes de condenarla es preciso aclarar al lector que fue pronunciada por el líder del sindicato docente de Finlandia, país de moda por sus resultados en las evaluaciones PISA. Con esta frase quería denunciar la confianza en las supuestas virtudes de las evaluaciones de los docentes, como políticas aisladas, que terminan por ubicarlos en el banquillo de los acusados. El líder finlandés denunciaba a quienes buscan ganancias políticas de corto plazo haciendo de los docentes los chivos expiatorios de la mala calidad de la educación. Esas evaluaciones, que se proponen como “castigo colectivo” y buscan avergonzar a los profesores, terminarán destruyéndolos. En realidad, muchos buscan justamente eso: limitar al mínimo la fuerza colectiva de ese actor social. De allí el ataque sistemático a las organizaciones sindicales del sector.

En la autodenominada “Cumbre Internacional de Profesionales de la Enseñanza”, que se llevó a cabo en Ámsterdam el 14 de marzo de 2013, nadie se opuso a la evaluación de los docentes de la educación. En ese encuentro, se le adjudicaron atributos específicos, que pueden recibir diferente énfasis en la mejora profesional (en la medida en que los res...

rían a diseñar políticas y planes de profesionalización); el segundo es “responsabilizar” al docente de los resultados de su trabajo. En este caso, se trata de realizar la evaluación en un marco en el que se definan con precisión sus consecuencias para la carrera del profesorado. El primer objetivo apunta a mejorar las calificaciones y condiciones del trabajo docente. El segundo, a establecer premios y castigos en términos de salario y carrera. La mayoría de los expertos consideró que los docentes debían participar en la definición de los criterios y mecanismos de evaluación y en que estos debían ser multidimensionales, dada la complejidad del trabajo y de los propósitos de la enseñanza. Por lo tanto, resulta absurdo medir las competencias y cualidades profesionales de los docentes mediante un examen.

Por otro lado, no es una tarea sencilla definir qué es una “buena enseñanza”, dado que el aprendizaje debe incluir no sólo las habilidades cognitivas —esto es, conocimientos y competencias—, sino también cualidades relacionales o sociales y también la capacidad de autorreflexión. Y puesto que la enseñanza se despliega en el aula, es allí donde hay que mirar para poder evaluar la calidad profesional del maestro. El problema surge cuando hay que estandarizar estas observaciones para construir clasificaciones de colectivos numerosos de docentes; por ejemplo, en el ámbito nacional o provincial. Los “observadores” deberían estar preparados para “mirar” y evaluar las mismas cosas si pretenden luego establecer comparaciones y extraer conclusiones, lo cual no es nada fácil. En este sentido, la autoevaluación de los docentes en el marco de cada institución resulta más realista y eficaz por varias razones. La primera es que favorece la reflexividad colectiva, la segunda es que estará relacionada con objetivos y planes institucionales, y la tercera es que los resultados pueden tener efectos sobre el modo de hacer las cosas en el aula, y contribuir a corregir errores, definir planes de formación profesional y favorecer el trabajo cooperativo entre el equipo docente y los directivos. También sería interesante analizar las experiencias de Noruega y Suecia, donde se realizan encuestas para conocer las opiniones y valoraciones de los padres y los estudiantes sobre lo que consideran importante evaluar del trabajo de los profesores.

Para concluir, es difícil no estar de acuerdo con Andreas Schleicher (ni, ni menos, el principal responsable del programa PISA) cuando dice: “La conclusión es que los sistemas de evaluación do-

cente eficaces son complejos y costosos. Pero si los países lograran hacer de la docencia una opción profesional atractiva que invite a los mejores candidatos, si proporcionaran formación inicial de alta calidad y buen asesoramiento, y si los profesores trabajaran con autonomía en una cultura colaborativa y con líderes escolares eficaces, si los países ofreciesen a los profesores un desarrollo profesional eficiente y estructuras de carrera atractivas y se los involucrase en el diseño e implantación de la reforma educativa y la innovación, entonces las evaluaciones docentes eficaces marcarán la diferencia". Como se ve, son muchas las condiciones para que la evaluación docente tenga un propósito claro y resultados efectivos, pero se trata de condiciones insoslayables para evitar que la evaluación de los docentes se convierta en una política aislada de la que se esperan resultados milagrosos.

« **Sólo las empleadas domésticas y los pobres quieren ser docentes**

Las clases medias disuaden a sus hijos de elegir la docencia. La mayoría de los docentes viene de las clases bajas. »

Además de su condición asalariada, el carácter mayoritariamente público del trabajo docente le garantiza una estabilidad que lo vuelve apetecible para una parte considerable de la población, en particular en contextos con alto índice de desocupación y de trabajo informal y precario. En ese marco, la ocupación docente se transforma, siguiendo la expresión de Birgin, en un "puerto seguro", como lo evidencia el crecimiento de la matrícula en los institutos de formación.

Ahora bien, un estudio realizado en 2000 por Emilio Tenti-Fanani y otros especialistas mostró que los ingresos del 11,6% de los maestros de enseñanza primaria y el 4,2% de los profesores de secundaria del país se ubicaban por debajo de la línea de pobreza. Esta desvalorización material redundó en una pérdida de atractivo de la profesión y tuvo como consecuencia "un cambio en el reclutamiento de los futuros educadores".

Para entender la composición social del alumnado que cursa carreras docentes hay que tener en cuenta la amplitud de la oferta para completar estos estudios. A lo largo y a lo ancho del país, hay alrededor de mil institutos de formación docente, al alcance de muchos sectores sociales bajos y medios bajos que no cuentan con recursos para desplazarse hacia los centros urbanos más grandes, donde se encuentran las universidades (que, por otra parte, son menos). En ciertos pueblos y ciudades pequeñas, incluso de diez mil habitantes, la única oferta de educación superior disponible para las familias que no pueden enviar a sus hijos a las universidades son los IFD, en muchos casos públicos y gratuitos y en otros, con costos de matrícula moderados o bajos.

Una encuesta realizada por IPE-Unesco a estudiantes de formación docente en 2010 encontró que un 43% de los entrevistados provenía de hogares con un capital cultural relativamente alto (secundario completo o más). Por otro lado, se constató que el 68% de los alumnos había finalizado sus estudios secundarios en una escuela pública, mientras que, en el total de egresados de enseñanza secundaria del país, los de las escuelas públicas representaban el 60%. Según estos datos, los estudiantes que ingresaban a la docencia provenían de hogares de diverso nivel socioeconómico y eran muy "representativos" del promedio de la población.

En la elección personal de una carrera de nivel superior o universitario inciden muchas expectativas y proyectos sobre el futuro. En los últimos años de la educación secundaria los adolescentes se hacen preguntas al respecto y suelen conversar con los adultos sobre lo que "conviene estudiar". Los jóvenes y sus familias sopesan varios aspectos: ofertas educativas existentes y/o accesibles, capacidades de los estudiantes en algunas disciplinas, contactos familiares que puedan potenciar la futura inserción laboral y, por supuesto, la remuneración que ofrecerían diferentes profesiones. Es probable que, considerando el último punto, los proyectos de muchos jóvenes que en algún momento pensaron en dedicarse a la docencia queden en el camino.

En nuestro país, la docencia fue siempre una ocupación "esponja" que, en permanente expansión por la ampliación del sistema educativo, fue absorbiendo nuevos contingentes sociales. En la Argentina hay alrededor de 1 200 000 docentes en todos los niveles de enseñanza, lo que representa el 8% de la población ocupada. Tal como hemos

mostrado, en la medida en que la sociedad es más heterogénea –y no sólo por la fragmentación que indujeron las políticas pro mercado del último cuarto del siglo pasado, sino por la mayor complejidad que va adquiriendo la estructura social–, la ocupación docente se vuelve cada vez más transversal a los diversos sectores sociales, lo que confirma cuán engañoso es presentarla en términos de homogeneidad de clase.

« A los docentes hay que pagarles por rendimiento

El aprendizaje de los alumnos depende de los docentes, por lo tanto la remuneración debe estar atada al rendimiento o la productividad de los estudiantes en las pruebas. »

Una cosa es una economía de mercado, otra bien distinta es una sociedad de mercado. De esto último se trata cuando se considera la educación como una mercancía que se compra y se vende. La escuela y los maestros serían los proveedores, y los alumnos y sus familias, los usuarios o clientes. El movimiento de la oferta y la demanda determinaría los precios del conocimiento, al igual que los de cualquier otro producto. Para esta visión productivista, el salario docente es el principal costo de la educación, y para determinarlo, nada mejor que pagar a los docentes según su rendimiento. Producir aprendizaje sería entonces como fabricar manteca, clavos o sillas. El que produce sillas emplea madera (insumo), la modifica con su trabajo (proceso) y ofrece luego el resultado. Cuantas más y mejores sillas se produzcan, mayor deberá ser la recompensa del carpintero que las fabrica. En el campo de la educación, los alumnos son la materia prima, el trabajo del maestro es el proceso, y el aprendizaje logrado por los alumnos (medido por las famosas pruebas de rendimiento escolar) sería el producto. Los maestros que producen mejores aprendizajes (mejores promedios en matemáticas, lenguas, ciencias, etc.) deberían ganar más que los otros. El único problema es que esta lógica no funciona en los servicios personales.

Cabe preguntar: ¿qué es lo que produce el maestro? Algunos dirán que alumnos educados, que han aprendido lo que correspon-

de. ¿Y esto cómo se verifica? Con la medición de conocimientos en pruebas de rendimiento, en el marco de una "ingeniería educativa" que busca incentivar a los maestros a mejorar el proceso de producción del aprendizaje, premiándolos y castigándolos según los resultados. Esta lógica comenzó a aplicarse en Chile y en México. En 2014, el secretario de Educación Pública de México denunció las irregularidades del dispositivo: robo de cuestionarios, profesores que respondían las pruebas de los alumnos, ausentismo de alumnos con problemas de aprendizaje el día de la prueba, vicios oportunamente denunciados por expertos e ignorados por las autoridades de entonces.

El pago por resultados se basa en una concepción individualista de la pedagogía. Como si fuera el único agente pedagógico que interviene en el proceso, cada maestro es responsable de los logros de aprendizaje de sus alumnos, medidos al finalizar el año escolar. Así, se olvida que ese aprendizaje es el resultado de un esfuerzo colectivo: tanto de los maestros y profesores de los diversos contenidos curriculares, como de la institución, el alumno y su familia. Imputar un promedio de rendimiento en una disciplina a una sola persona, el docente, es a todas luces arbitrario. Aun la estadística más avanzada es incapaz de determinar "cuánto puso" cada maestro en el buen o el mal resultado que un niño obtiene en una prueba (por más "objetiva" y sensata que esta sea). Por lo tanto, el pago por rendimiento sólo es un mecanismo para disciplinar al colectivo docente estableciendo relaciones de "competencia" entre sus integrantes y debilitando de este modo su potencial político de acción.

Veamos qué dice la OCDE sobre esta cuestión. La opinión de este organismo internacional es relevante por su creciente influencia sobre las políticas educativas de casi todo el mundo. En un editorial publicado en España en junio de 2012, Schleicher, el ya mencionado responsable del programa PISA, afirma que los sistemas educativos más exitosos "tienden a pagar mejor a sus maestros". Pero agrega que pagar más a todo el mundo "a menudo no es una alternativa viable" y, por lo tanto, como un aumento generalizado de salarios es "imposible", muchos países están buscando sistemas que permitan diferenciar los salarios docentes por productividad. En otras palabras, hay que pagar mejor a los maestros que más "producen", una suerte de "salario individualizado", y terminar así con el convenio colectivo de trabajo que generaliza el salario por categorías. De paso, se debilita la

preguntativa. En cambio, significa que abordar esa cuestión obliga a dejar de lado las mitologías antisindicales. El desafío de los sindicatos que no quieren ser exclusivamente corporativos y aspiran a participar en la construcción de una sociedad más igualitaria es preguntarse seriamente cuáles de sus reclamos propician y cuáles dificultan la consecución de ese objetivo.

Según algunos, los sindicalistas son los culpables de todos los problemas porque ponen obstáculos a las reformas "modernizadoras" de los sistemas escolares, priorizando sus intereses corporativos por sobre los intereses de la ciudadanía, por lo que salen beneficiados con el mantenimiento del statu quo. El empresario contemporáneo prefiere el contrato de trabajo individual al contrato colectivo

porque, en ese caso, la relación de fuerzas le resulta ampliamente favorable. El derecho a la sindicalización y el contrato colectivo —resultados de una larga lucha que costó sangre, sudor y lágrimas a los asalariados— vinieron precisamente a corregir ese equilibrio de poder extremadamente ventajoso para el capital. Pero nada es inevitable ni irreversible en la historia. El capitalismo contemporáneo ha logrado menoscabar y en ciertos casos incluso borrar de un plumazo las famosas conquistas laborales y sociales que conformaron el Estado benefactor. Los asalariados resignaron expropiar al capital y construir el socialismo a cambio de dos conquistas: una legislación y una regulación que puso límites a la lógica de la oferta y la demanda en materia de contratación de la fuerza de trabajo, y el derecho a la participación política en el marco de las democracias liberales y constitucionales. Este esquema comenzó a desmantelarse hace ya bastante tiempo, de la mano del neoliberalismo.

El ataque a los sindicatos es generalizado. En casi todo el mundo, los que mejor han resistido las embesudas del neoliberalismo son los que representaban a los agentes del Estado. Los docentes son un ejemplo paradigmático y por eso mismo se han convertido en una especie de "sociedad civil" (esto es, desde el campo de poder del empresariado) se producen ataques sistemáticos al sindicalismo docente, cuya virulencia es directamente proporcional al poder corporativo de ese sindicalismo. En un cuestionario aplicado a una muestra representativa de docentes mexicanos de educación preescolar, primaria y secundaria figuraban tres frases que incluían diversas apreciaciones sobre los

fuerza del sindicato como actor colectivo y representativo de los docentes. Algo parecido sucedió con las reformas neoliberales en otros sectores de la economía: se introduce un nuevo factor determinante del salario y se tiende a disminuir el peso de la antigüedad y los títulos. Sin embargo, los datos de PISA, según el propio Schleicher reconoce, no permiten establecer una relación entre el rendimiento medio de los estudiantes de un país y el uso de sistemas de pago basados en el desempeño docente. Ahora bien, como en los países con bajos salarios docentes "no se les puede pagar a todos lo que corresponde", surge la tentación de recompensar a los maestros más productivos. De allí el afán por encontrar una medida de la productividad del trabajo.

Y si de medir "resultados" se trata, ¿cómo determinar cuánta "cristianidad", cuánta "interés por conocer", cuánta "creatividad", cuánto "espíritu crítico" produjo una buena clase de un profesor? La misma dificultad tendríamos si quisiéramos medir cuánta "devoción" o "religiosidad" suscitó el sermón de un cura o cuánta "convicción" generó el discurso de un político. El afán de medirlo todo no tiene razón de ser y resulta tan absurdo como afirmar que "lo que no se puede medir no existe". Si este fuera el caso, habría que negar la existencia del poder o del amor, como asimismo de la generosidad, la entrega, el compromiso con una causa, la fe en determinadas divinidades, cosas de cuya existencia nadie en su sano juicio puede dudar. Por lo tanto, lo que se puede evaluar es el desempeño del docente en el aula y la escuela, no sus efectos o productos.

La culpa la tienen los sindicatos

Ponen trabas a todos los cambios y se la pasan haciendo huelgas. No tienen en cuenta los perjuicios que causan a los alumnos y a las familias.

Se acusa a los docentes de dejar a los chicos sin clases en vez de preguntarse sobre los motivos de la protesta y sus posibles soluciones. Decir esto no significa afirmar que los sindicatos siempre tienen razón, ya que en una democracia ningún actor social goza de esta

impactos probables del sindicato docente. Los resultados de ese estudio (realizado por Tenti Fanfani y Steimberg) muestran que el 28% cree que los sindicatos articulan la defensa de los intereses laborales de los docentes y contribuyen a mejorar la calidad de la educación (frase A). Una mayoría relativa del 41% sostiene que el sindicato defiende los intereses del colectivo docente, pero no contribuye a la calidad de la educación (frase B). Por último, el 21% cree que el sindicato no cumple con ninguno de los dos objetivos citados (frase C). De lo anterior se deduce que existe una clara mayoría absoluta (un 69%) que reconoce al sindicato un rol fundamental en la defensa de los intereses laborales de los trabajadores de la educación (frase A + frase B). Al mismo tiempo, otra mayoría absoluta (el 62%) reconoce que el sindicalismo docente no colabora con el mejoramiento de la calidad de la educación mexicana (frase B + frase C). Ambas dimensiones (la defensa de los legítimos intereses gremiales y el mejoramiento de la calidad de la educación) aparecen en tensión y como parcialmente independientes.

En términos de prospectiva, resulta oportuno señalar que uno de los principales desafíos que deberán afrontar los sindicatos docentes es articular la legítima defensa de los intereses laborales de los "trabajadores de la educación" y el mejoramiento de la calidad de la oferta educativa y los aprendizajes de las nuevas generaciones.

Si bien el sindicalismo docente argentino nunca tuvo el poder y el manejo de recursos que caracterizan al sindicalismo mexicano, es acusado de mostrar condescendencia y ofrecer protección a docentes que hacen uso y abuso del recurso a las huelgas en las negociaciones salariales, se ausentan de sus puestos en forma sistemática y por una variedad de motivos, se resisten a cualquier control administrativo en relación con el cumplimiento de su tarea, etc. Las huelgas al inicio de cada ciclo lectivo ya son una especie de "clásico" que cada año produce pérdidas de días de clase en perjuicio de los alumnos y sus familias, que además ven alteradas sus vidas cotidianas. Dado que estos problemas se presentan con mayor frecuencia en los establecimientos gestionados por el Estado, muchas familias de sectores medios y medios bajos realizan sacrificios para enviar a sus hijos a escuelas privadas con cuotas reducidas (subsidiadas por el Estado), no porque garanticen una mayor calidad en los aprendizajes de lengua y matemática sino simplemente porque "funcionan".

Es relativamente fácil calcular los días de clase que se pierden por los conflictos sistemáticos en la relación sindicatos/Estado; en cambio, sólo hay evidencias dispersas aunque preocupantes del ausentismo docente. A pesar de esta limitación, los estudios cualitativos que entrevistan a padres y madres de familia de sectores populares no permiten dudar de la realidad del problema. Las cifras que circulan van del 7 al 30%. En la mayoría de los casos, los medios de difusión masiva ni siquiera se toman el trabajo de citar las fuentes o de explicar qué se entiende por ausentismo escolar.

Por su parte, los sindicatos suelen afirmar que el control de asistencia es responsabilidad del Estado, lo cual es cierto; pero el Estado no cuenta con las condiciones efectivas para llevarlo a cabo. Los directores de establecimientos escolares muchas veces manifiestan que no se sienten autorizados a registrar el ausentismo, ya que si lo hicieran cargarían con conflictos de muy difícil resolución. La cultura escolar/laboral no autoriza a establecer diferenciaciones que, por un motivo u otro, siempre parecen arbitrarias e infundadas. En muchos casos, el director de escuela no cree estar investido de una autoridad delegada por el Estado, sino que se considera una suerte de *primus inter pares*, un primero entre iguales que tiende a identificarse con el cuerpo docente al que debe dirigir, orientar, administrar y evaluar. Este sesgo de la función directiva es en parte resultado de un debilitamiento de las instituciones públicas como representantes y ejecutoras del bien común.

El mito antisindical merece algunas reflexiones sobre los dilemas de la acción colectiva. El gerente de una gran empresa transnacional puede levantar el teléfono y pedir una audiencia al presidente de cualquier república latinoamericana, y es probable que la consiga y sea escuchado. Pero un asalariado o un maestro de educación básica no pueden hacer lo mismo. Los desposeídos de capital (económico, social, simbólico, cultural) sólo pueden luchar por sus demandas e intereses actuando colectivamente, mediante el mecanismo de la delegación. Una vez instaurado ese dispositivo, se establece una distancia entre representantes y representados, que puede favorecer la malversación de confianza, en especial cuando los representantes dicen "hablar y actuar en nombre del interés colectivo" y, en verdad, lo hacen en función de sus propios intereses corporativos. Decía Raymond Aron (célebre intelectual francés del siglo pasado) que los obreros, cuando se convierten en representantes de la cla-

se obrera, dejan de ser obreros. En cambio, los representantes de la burguesía siguen siendo burgueses. El movimiento obrero occidental y los partidos políticos de masas conocieron el problema de las burocracias sindicales y políticas que cambian radicalmente de vida cuando se convierten en representantes y gestores del interés colectivo. Este cambio de condiciones conlleva la tentación de usar los recursos colectivos en beneficio privado o de casta. Y cuanto más grandes, ricas y poderosas son las organizaciones sindicales de los trabajadores, más vigilancia se necesita para evitar los efectos perversos de la representación.

Las fuerzas reaccionarias aprovechan estas crisis de representación para proclamar la eliminación lisa y llana de la acción colectiva o la limitación drástica del poder de los sindicatos. Ante este peligro, no queda más opción que adoptar dispositivos capaces de garantizar a los representados el ejercicio de un control efectivo y permanente sobre sus representantes. En eso consiste básicamente la democratización de las organizaciones sindicales.

Ahora bien, quien quiera formarse una opinión fundada acerca de las organizaciones gremiales docentes no podrá dejar de prestar atención a las diferencias entre distintos sindicalismos en la Argentina. Las prácticas democráticas, corporativas y burocráticas están desigualmente distribuidas.