

Los desafíos de la profesión docente.

Por Carlos Peña González¹.

La Educación es, de todos los bienes que ofrece a sus ciudadanos un estado democrático, sin duda uno de los más relevantes. Mediante la educación, las sociedades reproducen y configuran su identidad; procuran corregir, hasta donde ello es posible, las desigualdades que introducen la cuna y el azar natural; y, en fin, mediante la educación se crea y se fortalece eso que hoy suele llamarse capital humano.

Quizá porque sospechamos eso, cada vez más en nuestro países la educación, en particular la experiencia escolar, adquiere mayor relevancia. Los padres viven, a veces con angustia, la elección del colegio para sus hijos porque sospechan que de ella dependerá, en buena parte, su futuro. Los policy makers se esmeran en analizar y en medir comparativamente el rendimiento entre los colegios, convencidos que la competencia ayuda a mejorar y que la información abierta permitirá a los padres a escoger mejor. Los economistas y los organismos internacionales ponen de manifiesto las correlaciones estadísticas que es posible verificar entre mayor crecimiento económico y calidad de la educación y aseveran que una educación de baja calidad se traduce inevitablemente en pobreza, en pérdida de bienestar y en una vida infeliz para las grandes mayorías.

¹ Vicerrector Académico de la Universidad Diego Portales. Profesor de la Universidad de Chile. Email: carlos.pena@udp.cl.

Todos los sistemas educativos comparados, por su parte -desde aquellos que entregan la autoridad educacional íntegramente al estado, hasta aquellos que la delegan en las comunidades locales o en los padres, desde los sistemas de provisión exclusivamente estatal, hasta los sistemas de provisión mixta- principian hoy día mismo a experimentar transformaciones más o menos profundas y todas ellas se encaminan, con distintos niveles de énfasis, a lograr mejores rendimientos educacionales, mayor igualdad de oportunidades y una mayor injerencia de los padres.

En suma, tal como ocurrió en la primera modernización, hacia mediados del siglo XIX, cuando asistimos al surgimiento de los sistemas nacionales de educación de masas, hoy somos espectadores de la aparición de una conciencia pública cada vez más aguda y cada vez más intensa acerca de la importancia que poseen en las sociedades humanas las prácticas educativas y, en especial, la institución escolar.

En medio de ese renacer, por decirlo así, de la importancia que posee la educación en la experiencia humana ¿qué papel cabe a los profesores y a su cultura profesional? ¿qué podemos esperar de ellos? ¿de qué dependerá la mejora de la profesión docente? ¿cuáles son las variables cuya intervención la pondrá a la altura de los desafíos que en nuestros países tiene por delante?

Como ustedes comprenden, no es posible responder ese conjunto de preguntas de una sola vez, echando mano a una fórmula sencilla.

Por el contrario, lo que muestran la experiencia y la literatura en estas materias, es que el lugar de los profesores en las sociedades humanas, las expectativas que los

ciudadanos dirigen a ellos y el nivel de prestigio de que gozan, dependen de un conjunto de variables de diversa índole que van desde las características que en cada caso reviste el sistema escolar, las funciones que se le atribuyen, el ethos profesional que en cada caso los profesores hayan logrado generar, su nivel de asociatividad y el tipo de formación inicial que reciben. Todos esos factores, en porciones de variada índole e intensidad, ayudan a responder la pregunta acerca de qué esperan las sociedades de sus profesores y la pregunta, tan importante como la anterior, relativa a cómo conciben los profesores su propia tarea y cuán intensos perciben los deberes que sobre ellos pesan.

Desde luego, y ante todo, la respuesta a ese conjunto de preguntas es indiscernible de lo que pudiéramos llamar la fisonomía histórica del sistema educativo.

Porque como ustedes comprenden, una cosa es un sistema educativo generado al compás de la expansión del estado nacional, como es el caso de la mayor parte de los sistemas de la región de latinoamérica, por ejemplo, y otra cosa, distinta, es un sistema educativo que se expande muy tempranamente, antes siquiera que el estado existiera en su forma moderna, y al compás de confesiones religiosas o de comunidades locales, como ocurrió con los países del norte de europa y en Estados Unidos de América que alcanzaron la cobertura en educación primaria antes de 1870.

Como lo sugiere una amplia y conocida literatura que subraya esta dimensión del trabajo escolar (el más notorio, Durkheim, pero también podríamos citar desde Jefferson a Dewey) mediante la educación, las sociedades reproducen y configuran lo que pudiéramos llamar su conciencia moral, un puñado de valores y de principios que configuran su identidad. Esta función de la educación se acentuó especialmente en el

período de formación de los estados nacionales. Durante el siglo XIX, las élites intentaron, mediante la escuela, generalizar códigos comunicativos, valores y una memoria común que hiciera posible a una comunidad política relativamente homogénea.

La escuela fue, en otras palabras, un instrumento de homogenización cultural en los proyectos republicanos, especialmente en Chile. Así lo muestra la obra de Sarmiento, la de Valentín Letelier, la de José Abelardo Núñez.

En suma, mediante la educación las sociedades reproducen una cierta idea del “nosotros”, de los que fuimos y de aquello a lo que aspiramos. En el caso de Chile (a diferencia de otros países donde no fue la idea de Nación, sino la religiosidad, como ocurrió en los países del norte de Europa, la que impulsó la escolaridad)² esta es una función extremadamente importante y puede afirmarse que la expansión de la escuela – o más bien, del sistema escolar con base estatal- estuvo, durante el siglo XIX, atada a este ideal.

Si recurrimos al análisis comparado, quizá el sistema educativo más explícitamente similar, desde el punto de vista de su fisonomía histórica, aunque no necesariamente desde el punto de vista de sus logros, es el sistema francés donde la escuela está atada, con firmeza, al ideal republicano y democrático. Y también cabría citar, aunque por razones históricas distintas, al sistema alemán. En ambos el estado tiene la última palabra en materia educacional.

² Cfr. Craig, J.E. The expansion of education, Review of research in education, vol. 9 (1981), pp.151-213.

Esa fisonomía histórica del sistema escolar de masas –que en la región es muy marcada- traslada la autoridad educativa al estado, en vez de conferirla a los padres, a las comunidades locales o a las iglesias (como, por ejemplo, ocurrió desde muy temprano en la experiencia del sistema escolar holandés).

La pregunta entonces acerca de quién formula las expectativas más importantes que los profesores deben responder y cuál es el sujeto ante quién ellos deben rendir cuentas –en suma, la pregunta acerca de quién es el principal en la tarea educativa- es, para los sistemas escolares que poseen esa fisonomía, el estado o la comunidad que el estado representa.

Temo, sin embargo, que en muchos países esta fisonomía histórica del sistema escolar – que, como vimos, vincula la educación a la expansión del estado nacional y entrega la autoridad educativa al estado- está hoy día en crisis.

Hoy día las transformaciones de la modernidad (expansión del consumo, debilitamiento del proyecto de estado nacional, estímulo a la diversidad) han puesto en crisis el modelo de expansión nacional y republicano o al menos lo han puesto en tensión por las demandas del multiculturalismo y de la globalización. Y el sistema escolar erigido sobre ese relato encuentra entonces problemas para legitimarse. Se encuentra aquí una cuestión ideológica relativa al sistema escolar.

El caso de nuestro país es, me parece a mí, paradigmático a este respecto; aunque pienso que la situación no ha de ser muy distinta en el resto de la región.

Nuestro país se encuentra expuesto hoy día a un conjunto de transformaciones que están, hasta cierto punto, modificando su fisonomía y ponen en crisis las legitimaciones históricas del sistema escolar nacional. Esas transformaciones han modificado profundamente la economía y la sociedad y desafían los relatos, los símbolos y las representaciones de las que se alimenta la unidad afectiva de la Nación. Los logros de nuestro país han sido espectaculares en muchos sentidos –y así lo pone de manifiesto la evidencia empírica- pero hay un déficit al que la sociedad debe hacer frente: no se ha logrado construir una identidad colectiva lo suficientemente fuerte como para dejar atrás la nostalgia por la imagen-país precedente (la misma que prevaleció durante buena parte del siglo 20), que se sostenía en el respaldo del grupo o la colectividad, en la protección del Estado, en un mercado interno protegido, en una élite ilustrada y una democracia muy institucionalizada pero escasamente participativa³. En otros términos, hoy día tenemos una sociedad que ha privatizado el riesgo, ha empequeñecido al estado, ha abierto las fronteras de una forma hasta hace poco inimaginable y ha ampliado la participación democrática; pero así y todo, me temo, tenemos una forma de legitimar la escuela y las profesiones docentes que está atada a un mundo que principió a irse hace ya cosa de treinta años.

A lo anterior –al hecho que el relato que legitima a la escuela e instituye al estado como la principal autoridad educativa- esté en crisis, se suma todavía el hecho que el estado latinoamericano ha sido en general, en los países de la región, un estado aparatoso pero débil, un pálido remedo, la mayor parte de las veces, del estado de bienestar, de manera que al instituir a la agencia estatal como la última autoridad educativa, hemos arriesgado hacer partícipe a la educación de todos los defectos e ineficiencias, que las tiene, del

³ Vid. Tironi, E. Comunidad, Familia, Nación, Taurus, 2005. Vid también el Informe de la Comisión sobre Educación y Ciudadanía, 2005 donde se recogen esas mismas ideas.

estado. En el caso de Chile, por ejemplo, el sistema de educación nacional de masas a cargo del estado fue altamente institucionalizado, pero poco extendido. Chile alcanza la cobertura universal recién en 1970 y en 1973 –el año quizá de mayor expansión de las expectativas populares- la cobertura en educación secundaria rozaba apenas el cincuenta por ciento.

Así entonces, y esta es mi primera hipótesis, cuánto podamos demandar a los profesores depende de la fisonomía histórica del sistema escolar. Cuando, como ha ocurrido en la América latina y lusitana, el sistema escolar está atado a la expansión del estado nacional, quién forja las expectativas y los deberes de la profesión docente es ante todo la agencia estatal y ello, como vimos, tiene virtudes y defectos, los más importantes de estos últimos son el hecho que el estado de la región no siempre ha sido eficiente y que hoy día está experimentando transformaciones profundas que incomodan al viejo relato legitimador de la educación.

Buena parte de los profesores están así entonces algo desorientados acerca de cuál es su papel en un mundo que, para bien o para mal, ha cambiado y que ya no es el mismo a cuyo amparo se gestó la ideología de la profesión y las expectativas que configuran a la labor docente.

Desde luego, la fisonomía del sistema escolar atada a la expansión del estado nacional y los ideales republicanos –la escuela de Jefferson y de John Dewey en Estados Unidos y la escuela de Valentín Letelier en Chile o de Sarmiento- está dando paso progresivamente a una fisonomía distinta que formula a la escuela, y por extensión a los docentes, exigencias también distintas. Hacerse cargo de estas exigencias, elaborando a

su amparo, una nueva forma de legitimar su profesión es, pienso, una de las tareas más urgentes de la profesión hoy día.

Hoy día abrigamos esperanzas que la educación no sólo forme buenos ciudadanos y trabajadores sagaces, hombres y mujeres comprometidos con los grandes proyectos nacionales y leales al estado, como lo creyeron nuestras sociedades a pie juntillas hasta bien entrado el siglo XX.

Hoy día seguimos creyendo, por supuesto, que la educación se relaciona con ciertos ideales comunitarios; pero al mismo tiempo demandamos de ella también otras cosas que estimamos de importancia y cuyo principal efecto es trasladar la autoridad educativa desde el estado a otros actores sociales.

Hoy día por ejemplo –como consecuencia de las teorías neoclásicas sobre crecimiento económico- hemos caído en la cuenta que mediante la educación se crea y se fortalece eso que hoy suele llamarse capital humano. Como lo muestra abundantemente la literatura, hay correlaciones entre crecimiento económico y nivel educacional de los países. Una población bien educada –dotada de las destrezas necesarias para adquirir conocimiento nuevo- es clave para el crecimiento económico de los países que es base, por su parte, del bienestar social⁴. Este fenómeno, atado al surgimiento de modelos de mercado y de economías abiertas, algo que en general parece haber expandido por la región, instituye como interlocutores y autoridades educativas no sólo a los padres, sino también a un conjunto de actores distintos a la familia que formulan expectativas hacia

⁴ El clásico en esta materia es Becker, G. Human Capital. A theoretical and empirical analysis, with special reference to education, New York: National Bureau of Economic Research, 1964 (Hay segunda edición 1975). Cfr. también Human Capital Theory: Foundations of a Field of Inquiry, Review of Educational Research, Fall 1996, vol. 66, N°3, pp. 341-359.

la escuela y hacia los docentes que ellos sienten también deben satisfacer. La escuela que antes miraba ante todo al estado, hoy día mira también al mercado y a los padres, a cuyas expectativas debe también hacer frente.

A ello se suma el hecho que hoy día –y al contrario de los ideales tras cuya obtención se empeñaron todos los países de la región hasta bien entrado el siglo XX- las sociedades nacionales son más diversas y más plurales y tienden a coexistir en ellas múltiples formas de vida, cada una de las cuales también aspira a reproducirse mediante la educación formal. Este es un fenómeno que en otras partes del mundo se planteó, claro está, más tempranamente (como son los casos de Holanda o Estados Unidos); pero en nuestra región no por ser tardío dejará de ser importante. En otras palabras, las sociedades democráticas son sociedades diversas, heterogéneas, y la escuela es también el lugar mediante el cual los diversos grupos y formas de vida intentan reproducir sus valores, mantener sus creencias y su lengua.

Como consecuencia de lo anterior, si los profesores, siguiendo el modelo europeo, fueron durante mucho tiempo unos intelectuales del tipo mandarín (me refiero, claro está, al tipo weberiano de funcionario ilustrado que él tomó de la experiencia china)⁵, hoy día están transitando cada vez más en muchos lugares hacia el tipo de intelectual profesional y en ciertos casos orgánico (alguien que reproduce formas de vida contingentes y que promueve de manera consciente intereses).

⁵ Ringer, F.K., El ocaso de los mandarines alemanes, Barcelona: Pomares, 1995.

Pero, para complicar todavía más las cosas y desorientar más intensamente a las profesiones educativas, los sistemas escolares también aspiran a cumplir funciones de justicia y a corregir la desigualdad.

No es sólo entonces que los profesores, a la hora de pensar acerca de la función que les corresponde en la sociedad, deban escoger, como hemos visto, entre la promoción de los ideales que son propios de la vida colectiva o estatal o la promoción de los ideales de la diversidad. A escoger entre acercarse al tipo de intelectual mandarín o al tipo de intelectual orgánico. El problema es todavía más severo porque demandamos de la escuela que nos ayude también a corregir las arbitrariedades de la cuna y a expandir la igualdad de oportunidades.

(Y es que el sistema escolar o educacional en general, no sólo posee funciones de reproducción simbólica o pública. También tiene funciones distributivas. Mediante la educación las sociedades (especialmente las sociedades democráticas) intentan corregir las arbitrariedades de la cuna y del azar natural. Este es un viejo tema que se encuentra ya en Platón (en la República, Platón sugiere separar a los niños de las familias para así suprimir las ventajas de la cuna y asegurar a los niños un trato estrictamente igualitario). Cuando cada uno de nosotros llega a este mundo, viene provisto de algunas condiciones iniciales que alteran la igualdad. Algunos poseen deprivaciones culturales, otros desventajas físicas o de alguna otra índole. La escuela es una institución, y la profesión docente un oficio, que se funda en el principio que la repartición de méritos y de oportunidades debe estar basada en el desempeño, borrando, en lo posible, las condiciones de origen. En otras palabras, la promesa de la educación, es que el destino de los nuevos miembros de la sociedad, dependa de su voluntad de logro.

El sistema escolar es, por eso, de todas las instituciones sociales, el que se vincula más directamente con cuestiones de equidad.

Especialmente, claro está, en Chile, donde no es exagerado afirmar que el sistema escolar en Chile tiende a reproducir el capital cultural previo en vez de corregirlo, arriesgando así el peligro de que la cuna marque a fuego el destino de los niños. Es bueno recordar, que una sociedad con escuelas es una sociedad que, hasta cierto punto, se ha propuesto alejarse de una sociedad de herederos, es decir, se ha propuesto alejarse de una sociedad que tolera que el destino dependa, ante todo, de elementos adscritos o involuntarios de las personas.)

Así entonces tenemos que hoy día la profesión docente se encuentra expuesta a un cambio en el relato que tradicionalmente ayudó a legitimarla socialmente. La de profesor es una profesión que, en consonancia con la expansión de los sistemas nacionales de educación de masas, se legitimaba históricamente a sí misma como parte de una labor colectiva, cuyo prestigio derivaba del hecho de estar atada a los grandes proyectos nacionales y cuya autoridad era finalmente el estado. Eso explica que las profesiones educativas tuvieran un tratamiento intensamente formalizado y altamente previsible, como lo fueron todas las profesiones cercanas al modelo burocrático del estado moderno.

Hoy día, sin embargo, y como hemos visto, la situación ha cambiado.

Las demandas al sistema escolar y a las profesiones que en él se desenvuelven hoy día se multiplican y hoy día ya no le pedimos a los profesores y a la escuela que sólo nos ayuden a expandir los ideales del estado nacional y las destrezas necesarias para emprender la primera modernización.

Hasta cierto punto demandamos de la escuela todo lo que la política y el desarrollo histórico no ha sido capaz de brindarnos. Le pedimos a la escuela que estimule la diversidad, a la vez que expanda las virtudes que son imprescindibles para la comunidad política; que dote a los países de capital humano y nos ayude así a expandir el bienestar; que mejore las oportunidades y evite así que la cuna marque a fuego el destino de los niños. ¿Habrà alguna otra institución que, como la escuela, esté expuesta a demandas y a expectativas tan gigantescas como esa? ¿Habrà alguna otra profesión, distinta de la docente, a la que la sociedad demande tanto?

No es exagerado afirmar que el principal desafío que hoy debe encarar la profesión docente, es el de elaborar un relato que la legitime frente a las actuales demandas que la sociedad dirige al sistema escolar. Sólo eso le permitirá a los profesores superar algunas de las perplejidades que experimentan hoy día y que se encuentran en el centro de su ideología profesional: ¿debe la educación preparar a los alumnos para incorporarse al mundo del trabajo y competir con eficiencia o debe, en cambio, formar hombres y mujeres completos? ¿debemos potenciar la autonomía y la diversidad dentro del aula o en cambio fomentar los valores que hacen posible la cohesión social? ¿deben los profesores ejercitar con sus alumnos la racionalidad hasta el límite de sus posibilidades, o en cambio deben inocular en ellos dos o tres certezas que les eviten el peligro del nihilismo?

Así entonces, lo que en mi opinión puede afirmarse es que la profesión docente, como el conjunto del sistema escolar, está hoy día expuesto a demandas inconsistentes a las que no es fácil satisfacer de manera simultánea. Y el resultado es entonces una cierta crisis de la ideología profesional de los profesores que o se aferran al modelo de expansión estatal de la educación de masas o se acostumbran a vivir en medio de la multiplicidad de expectativas o escogen una de ellas y efectúan un relato más o menos unilateral de sí mismos.

¿Cómo orientarse, sin embargo, en medio de esas transformaciones? No puedo aspirar, por supuesto, a resolver aquí en dos o tres minutos lo que las profesiones debe elaborar por sí mismas en diálogo con la sociedad de la que forman parte. Así y todo, me parece a mí, pueden subrayarse algunas dimensiones de la actual situación de la escuela que podrían ayudar a elaborar un ethos de la profesión acorde con los desafíos de los tiempos.

Desde luego, las profesiones docentes deben resignarse a abandonar el modelo más o menos racionalizado y burocrático a cuyo amparo, según vimos, forjaron la ideología que hasta hoy esgrimien mayoritariamente para legitimarse. Ese modelo, forjado al amparo de la expansión de los sistemas nacionales de educación de masas está siendo sustituido hoy por sistemas educativos que confieren más peso a las familias y a las comunidades locales, cuyas expectativas se encuentran más operacionalizadas y son más mensurables. En otras palabras, las profesiones docentes deberán acostumbrarse a que la suya es una función pública como la que más, pero que no por eso se ejercita y se realiza necesariamente al amparo del estado o al abrigo de una carrera burocratizada.

A lo anterior se agrega, en mi opinión, que las profesiones docentes deben resignarse a hacer abandono del viejo sueño de todas las profesiones, que es controlarse a sí mismas rehuendo toda forma de heteronomía o de control externo. Según enseña la literatura, todas las profesiones aspiran a ser poseedoras de un saber que sólo ellas comprenden a cabalidad y de una ideología de servicio público que legitima el conjunto de sus actuaciones. Las profesiones docentes, sin embargo, se relacionan muy de cerca con las expectativas de las familias y de la comunidad en su conjunto como para aspirar a desenvolverse de espaldas a ella y echando mano nada más que a su saber experto. Por eso, deben resignarse a que su trabajo sea susceptible de ser observado por las familias y por la comunidad de la que forman parte, mediante indicadores y formas de evaluación, y deben, entonces acostumbrarse a rendir cuentas, sea por la vía de evaluaciones estandarizadas, sea por la vía de contratos de desempeño (similares, por ejemplo, a los que conoce en parte la experiencia francesa, quizá la más estatal y burocratizada de las profesiones docentes).

No se me escapa, desde luego, que la accountability, la necesidad de rendir cuentas, suele ser mal entendida en cuestiones educativas, lo cual se debe seguramente al origen del concepto el que surge, como ustedes saben, del management, y alude a la necesidad de hacer responsables a personas determinadas por el logro de objetivos previamente acordados. La accountability en educación se popularizó a partir de una obra de 1970⁶, pero se expandió en la literatura asociada a temas como la calidad total (otro tema proveniente del management) y al movimiento de escuelas efectivas de los noventa⁷. El problema central de la accountability en educación puede ser resumido en una pregunta:

⁶ Cfr. Lessinger, L. Every kid a Winner: Accountability in Education, 1970.

⁷ El clásico es aquí Byham, W. Zapp in education, 1992.

¿qué logros son medibles en las prácticas educativas y cuál es la medida que permite asignar responsabilidades por su obtención o por su fracaso? Por supuesto la respuesta a esa pregunta, que está a la base de toda accountability, es muy compleja y sería torpe echarse tierra a los ojos y desconocer esas complejidades a la hora de reclamar mayor responsabilidad de los profesores. Si los estudiantes fracasan ¿cuánto de ello se debe a los padres, a los estudiantes, a los profesores? Hay masiva evidencia –bastaría citar aquí a Boeurdieu o Coleman- acerca del hecho que la escuela es responsable sólo de una pequeña parte de los logros del aprendizaje y los profesores apenas de una porción de esa responsabilidad. ¿Cuánto de lo que enseñan los profesores y de lo que ellos en abstracto son responsables es, por su parte medible? Es probable que los niveles de información de los estudiantes y algunas destrezas sean mensurables a través de test estandarizados, pero es necesario reconocer que eso no representa todo el aprendizaje. Aprendizajes incidentales, actitudinales y colaterales que son, sobra decirlo, muy importantes en educación, no pueden ser puestos en secuencias curriculares y evaluados mediante instrumentos estandarizados. También es necesario reconocer que la pregunta fundamental de los sistemas de medición de desempeño -¿ante quién responden los educadores?- no tiene siempre una respuesta clara. En sistemas de vouchers como los de Holanda o Chile, uno diría que responden ante los estudiantes, los padres y los empleadores) y ante sistemas de provisión estatal debiéramos decir que responden ante el estado o la administración; pero no es muy sensato exigir esas formas de responsabilidad si los profesores son contratados bajo un sistema de rentas para ejecutar instrucciones (como ocurre cuando la profesión docente tiene relaciones puramente salariales) o cuando la función docente se organiza bajo el modelo de empleo público burocratizado. La accountability exige también –para continuar con los tema del

management- cierto empowerment, cierta transferencia de poderes y de responsabilidades que los sistemas escolares no siempre efectúan.

En suma, en educación debe existir rendición de cuentas y medición de desempeño; pero a condición de elaborarlos en concordancia con las características del sistema escolar; con las peculiaridades del trabajo educativo; y en proporción a la autonomía de los profesores. Una rendición de cuentas en un sistema centralizado, con empleos altamente burocratizados y de provisión estatal es una cosa, y la rendición de cuentas en un sistema descentralizado, con escuelas más o menos autónomas, con subsidios a la demanda y rentas variables es otra muy distinta. Lo que en cualquier caso hay que eludir es extender sin más el modelo de negocios de la accountability a la práctica educativa.

Pero, claro está. Nada sacaríamos con pedirles a las profesiones docentes que elaboren un relato que las legitime y que tengan disposición a medir sus resultados, si las sociedades no son capaces, al mismo tiempo, de superar la inconsistencia de roles que en muchos de nuestros países los profesores experimentan. Esperamos profesores sensibles a las transformaciones que experimenta el sistema escolar y dispuestos a estar a la altura de los desafíos que esas transformaciones plantean; pero al mismo tiempo en muchas de nuestras sociedades los profesores poseen incentivos pobres o se encuentra expuestos a incentivos mal diseñados que empujan las cosas en un sentido distinto a aquel en el que debieran ir.

En suma, necesitamos profesiones docentes que sean capaces de elaborar un relato que las legitime distinto al que hasta ahora han esgrimido y que sea capaz de reconocer las transformaciones –desde la crisis del estado nacional a la multiculturalidad- que

nuestras sociedades están experimentando y que se expresan en el sistema escolar; que sepan que la autoridad educativa radica cada vez más en los padres y en las comunidades locales con las que no pueden aspirar a vincularse mediante el simple estatus; y que, por decirlo así, comprenda que la profesión docente no puede aspirar a regirse por sí misma, de manera autónoma, sin rendir cuentas periódicas a la comunidad que debe servir.

Todo lo anterior no demanda, por supuesto, esfuerzos sólo de quienes forman parte de las profesiones docentes.

Las sociedades deben invertir más y mejor en la formación de sus profesores, aun cuando, como está ocurriendo hoy día en muchos países de la región, posean sistemas privados de educación superior. Todos sabemos que si existe una profesión donde los beneficios sociales y los privados divergen, esa es la profesión docente, motivo por el cual las sociedades que se esmeren en contar con buenos profesores, deberán hacer especiales esfuerzos por corregir esa divergencia que a veces acaba alejando a los mejores estudiantes de las profesiones pedagógicas. Chile ha dado dos o tres pasos en esta dirección; pero falta todavía mucho por hacer. Y no se trata sólo de invertir más en formación inicial (la que, como digo, no puede quedar entregada sólo a la renta familiar del estudiante o a su renta futura como a veces creemos), sino que se trata también de invertir más en educación continua y en instituciones certificadas y de calidad, un asunto que es más difícil de hacer de lo que aparenta porque desgraciadamente en muchos de nuestros sistemas de educación superior no sabemos quién es quién. No llegaremos quizá todavía al extremo de, como ocurre en ciertos sistemas escolares,

financiar sabáticos para nuestros profesores; pero hacia allá debemos poco a poco encaminarnos.

Debemos también certificar mejor a nuestras escuelas de educación. Demasiadas cosas dependen de los profesores como para que dejemos su formación al garete y ausente de todo control. La educación –al margen de cuál sea la fisonomía del sistema escolar o la fuente de financiamiento- es una función pública que la comunidad en su conjunto debe esmerarse cada cierto tiempo en auditar mediante pruebas de competencia profesional, a través de la verificación de recursos y echando mano a la supervisión de prácticas educativas. Hasta el más recalcitrante economista neoclásico sabe que cuando se trata de bienes públicos (y la educación, sobra decirlo, abunda en ellos) el mercado no logra proveerlos de manera oportuna y a bajo coste.

Y, claro está, debemos también elaborar estándares de calidad para todos los niveles de la educación obligatoria, especialmente en un sistema como el nuestro en el que incluso la educación financiada con rentas generales o dineros públicos puede ser proveída por particulares. Como lo enseñan los instrumentos internacionales, debemos transitar desde un derecho a la educación concebido como un derecho de acceso al sistema escolar, a un derecho a la educación entendido como la igualdad de oportunidades de aprendizaje garantizada por el estado. No habrá, por supuesto, igualdad de oportunidades en el aprendizaje si uno de los principales factores de la experiencia escolar –los profesores- no se someten de manera periódica, y en base a pautas mensurables, a sistemas de evaluación de desempeño.

Pero como decía denantes, quizá lo más urgente sea hacer esfuerzos por componer un relato que legitime a la profesión docente en un mundo que, como vimos, está dejando atrás los desafíos que eran propios del nacimiento de un sistema escolar de masas.

La formación inicial de profesores tiene un papel insustituible que cumplir en esta tarea de ayudar a que los profesores posean una ideología profesional y una autoimagen más acorde con los desafíos que hoy día experimentan. Porque si hay un lugar en el que esa ideología profesional a la que yo aludía denantes se reproduce una y otra vez, es en las escuelas de educación las que, según creo, deben hacer particulares esfuerzos por formar profesores no sólo capaces de apropiarse los contenidos curriculares, sino profesores capaces también de conferir sentido a su labor en un mundo que, como veíamos al inicio, ha experimentando transformaciones muy profundas. De las escuelas de educación dependerá a fin de cuentas si contaremos hacia el futuro con docentes que se sientan extraños e incómodos en el mundo en el que se desenvolverán o si, en cambio, contaremos con profesores que sin abandonar la distancia crítica que debe acompañar a todo quehacer racional, son capaces de comprometerse con las esperanzas de las familias y de las comunidades que confían en ellos.

De todas esas medidas que poco a poco podrían mejorar el lugar de las profesiones docentes, quizá la más relevante es la de componer una ideología profesional que alimente el orgullo de los profesores y permita fijar las buenas prácticas, por decirlo así, frente a sus alumnos.

Porque a fin de cuentas, y al margen de las sofisticadas técnicas que se aprenden en la formación inicial, los profesores enseñan con el ejemplo y los alumnos aprenden

mediante la imitación. Por eso necesitamos profesores con una ideología acerca de su propia labor que esté a la altura de los desafíos que hoy día experimenta el sistema escolar, en vez de volcada sobre los ideales que inspiraron su nacimiento. Sin profesores orgullosos de sí mismos es poco lo que vamos a lograr. Profesores que mascullan su desencanto en el aula o que racionalizan su desazón elaborando una crítica social cercana al nihilismo, no lograrán nunca que sus alumnos posean propensión al logro y forjen para sí una autoestima que los inmunice contra el fracaso y les ayude a superar los tropiezos.

Después de todo, y como casi todas las cosas que valen la pena en la vida, la profesión docente requiere estructuras e instituciones en cuyo diseño debemos esmerarnos; pero al final del día, que es cuando importa, nada debe hacernos olvidar que el sentido del propio valor personal y la disposición al esfuerzo, es siempre, aquí y en cualquier parte, una mezcla equilibrada de orgullo y de vergüenza.