

Docencia y profesionalización: disputas e identidades en torno al significado

Myriam Southwell

Este trabajo presentará someramente el uso de la noción de profesionalización en la historia de la educación para luego mostrar cómo, más recientemente, la profesionalización ha pasado a ser un *significante vacío* que contiene y construye contenidos muy diversos y se abre a múltiples disputas. Finalmente, buscará realizar una articulación entre la noción de profesionalización y la de ética.

Comenzaré explorando la noción misma de profesionalización, fundamentalmente su connotación positiva y la manera en que suele entenderse como producto de los avances de las últimas décadas.

Como afirman algunos autores (Julia, 2001; Viñao, 2002), la apelación al docente en cuanto profesional supuso una reflexión acerca de los saberes y comportamientos requeridos en el trabajo de enseñar, que desde mediados del siglo XVII —y con mayor fuerza desde el siglo XVIII— implicó la sustitución de un cuerpo de enseñantes de oficio por otro al que se le exigía una formación especializada. La identidad profesional de los profesores se definió bajo la tutela del Estado nacional, en un proceso que supuso la consecuente independencia de los intereses propios de las comunidades locales y la definición de cualidades, virtudes y capacidades que debían ajustarse al proyecto nacional (Nóvoa, 2002; Lawn, 2001).

El concepto de profesionalización docente ha sido objeto de innumerables debates teóricos y disputas prácticas en las últimas décadas del siglo XX. A través de la investigación, hemos querido analizar algunos de los modos en que se interpeló a los docentes como profesionales en el contexto latinoamericano desde el inicio de los procesos de reforma —fundamentalmente

en las de los 90— y a partir de allí comenzar a analizar las tensiones que se producen entre las diferentes enunciaciones y significados en disputa, en el marco de las políticas docentes. Lo particular de estas políticas, en su calidad de procesos sociales de significación, es que intentan fijar de modos diversos al “profesional de la educación” como posición de sujeto.¹

A primera vista, las últimas reformas del siglo XX —más allá de las diferencias por países— revelaron una identidad común no solo en los propósitos, principios y contemporaneidad de sus planteos, sino en el discurso que las posibilitó (Estado mínimo, focalización, competitividad, etc.). En el marco de la investigación, nos ha interesado rastrear también los rasgos distintivos de los aspectos a los que se hace referencia a través de las políticas docentes.

Cuando hablamos de políticas docentes hacemos referencia a normas, leyes, programas, prácticas e instituciones, que pueden ser analizadas como discursos en tanto se trata de procesos sociales de significación.² En ese sentido, exploramos cómo estos discursos intentaron fijar de modos diversos la noción de *docente* como posición de sujeto, que interpeló a un conjunto de agentes de los sistemas educativos, asignándoles una posición en las formaciones discursivas, pero también una particular historia que los constituyó como sujetos. Esos discursos modelaron fuertemente los aspectos normativos y organizativos de la formación que se propuso para el sector.

Antecedentes de la discusión acerca de lo profesional

La consideración del docente en cuanto profesional y el debate relacionado con dicha nominación no surgió con las reformas educativas de finales

¹ Nos remitimos a la conceptualización de Laclau en torno a que “hablar de ‘sujeto’ remite a ‘posiciones de sujeto’ en el interior de una estructura discursiva. Los sujetos no pueden ser el origen de las relaciones sociales, ni siquiera en el sentido limitado de estar dotados de facultades que posibiliten una experiencia, ya que toda ‘experiencia’ depende de condiciones discursivas de posibilidad precisas” (Laclau; Mouffe, 1987: 132-133). Los autores advierten que no debe reemplazarse el esencialismo totalizante del sujeto por el esencialismo de las partes propio de las posiciones de sujeto. Señalan que es imprescindible tener en cuenta que las posiciones de sujeto se configuran como una serie de posiciones diferenciales. Ninguna de ellas puede constituirse como una posición separada.

² Nuestro marco para una aproximación a las políticas docentes ha sido una noción de lo social como espacio discursivo, entendiendo las relaciones sociales como relaciones de significación, y en el que se producen disputas por los campos de significado.

del siglo XX. La reafirmación de este estatus tiene una larga e intensa historia durante el siglo XX, aunque sus inicios datan de los siglos anteriores.

Al respecto, Dominique Julia (2001) menciona que por el impulso de la retórica de la profesionalización se delimitó un cuerpo de enseñantes en el que el Estado sustituyó a la iglesia y a las corporaciones municipales en el control de la educación, definiendo la base mínima de una cultura profesional que los enseñantes debían poseer.

En forma complementaria a estos planteos, Antonio Viñao Frago (2002) señala pasos o etapas en el proceso de profesionalización que involucran un marco legal sobre el ejercicio de dicha tarea, la exigencia de una formación especializada y la constitución de asociaciones profesionales. Si bien se regía por normas y valores provenientes de los poderes públicos, no abandonaba totalmente un modelo clerical. En este contexto, el significado de la profesionalización docente estaba ligado a la regulación legal de la formación, el acceso y las condiciones de trabajo de los docentes, la creación de instituciones especiales de formación y el establecimiento de un sistema de incorporación a la docencia pública.

La consideración de una perspectiva de largo plazo permite sostener que la cantidad de sentidos históricamente constituidos en torno al docente terminó por hacer insuficiente la operación de constituirlo, y se tendió entonces a buscar otro significativo que retuviera sentidos más estables: docente profesional.

Las disputas acerca de lo profesional a fines del siglo XX fueron también herederas de los sentidos que habían sido otorgados al docente tanto en la fase inicial de instauración de la escuela pública en Latinoamérica (últimas décadas del siglo XIX y primera mitad del siglo XX) como en la fase posterior a la expansión educativa. Como en toda lectura del pasado, en esta herencia lo previo es interpretado a partir de los códigos del presente. Así, en las expresiones más recientes, cuando nuevos sentidos son otorgados a la labor docente, persisten recreadas tanto la visión del maestro-sacerdote-apóstol como la del maestro-trabajador sindicalizado.

Por ejemplo, con el normalismo la construcción de la identidad docente resultaba de la confluencia de ciertas condiciones: 1) la condición del maestro como funcionario público portador de un mandato social; 2) la condición de *profesional*, poseedor de un saber experto para el desarrollo de una actividad específica y socialmente diferenciada; y 3) la condición de intelectual en

cuanto portador de un cuerpo teórico-doctrinal, en la medida en que el normalismo organizaba el sentido de su práctica. Esto permite pensar en el desplazamiento de significados que se produce cien años después de inaugurado el normalismo. Ello convivió también con otras interpelaciones provenientes de las fisuras de aquel mandato social y del Estado como su garante.

Los movimientos de reforma supusieron la incorporación de una retórica sobre la profesionalización de la docencia (Popkewitz & Pereyra, 1994). Allí, la utilización del término “profesional” para interpelar a los docentes daba cuenta de un cierto estilo de razonamiento y modo de presentación que lo construyeran como un sujeto portador de ciertas cualidades y disposiciones. Es preciso en este punto destacar que así como otros conceptos, el de profesionalización no tiene un significado fijo, sino que, por el contrario, es construido discursivamente en contextos históricos institucionales precisos (Popkewitz, 1995). En ese marco, los organismos internacionales adquirieron una notable importancia en el acompañamiento de las mencionadas reformas educativas mediante el financiamiento de programas para su implementación o del asesoramiento a los países de la región.

Profesionalización docente en el discurso de organismos internacionales. Ensayos sobre la fijación del significado

Es frecuente encontrar en los documentos de la época —tanto en las declaraciones de los organismos mencionados como en el discurso de los académicos— los términos “profesión docente”, “docente profesional”, “profesionalidad”, “profesionalismo”, “profesionalizar”, “profesionalización”; todos los cuales, más allá de las especificidades, remitían a una cualificación del trabajo en la enseñanza. Esta idea de sentido común no solo no encuentra referentes unívocos en el discurso especializado sino que, en ocasiones, se desarrolló como campo semántico que, al eludir una definición, presupuso su significado y por tanto se prestó a diversas interpretaciones.

De este modo, la profesionalidad emergió como un significante que funcionaba como superficie de inscripción de diferentes significados. ¿Significaba lo mismo la profesionalización docente en los distintos contextos nacionales?, ¿significaba lo mismo en el entorno enunciativo producido por cada uno de los actores que disputan en cada ámbito nacional? Interrogantes que invitan a considerar la comparación y la interpretación de diferentes modos de significación.

La perspectiva desde la cual ha sido desarrollada esta exploración parte de reconocer al docente a través del conjunto de posiciones de sujeto, interpelado con distinta intensidad y ubicado en situaciones diversas en los discursos de los que es objeto. Una observación a realizar es que los debates acerca de la profesionalización docente pueden remitir a diferentes aspectos en las distintas etapas que el trabajo docente supone. Por un lado, a las dimensiones de la formación docente, es decir, las características que asume la instrucción inicial, las modalidades de ascenso en la carrera, las acreditaciones, la actualización en servicio, etc. Por otro, a aquellos referidos a las condiciones laborales, los modos de regulación de la tarea y el desempeño en la misma.

La noción de profesionalización docente se ubica en este horizonte discursivo como el significante mediante el cual se interpeló a los docentes en el marco de las reformas educativas; por eso entendemos a la profesionalización como un significante en disputa, que involucró a distintos sujetos pugando por unir esa noción amplia con significaciones particulares. Se trató de una disputa hegemónica a través de sus actos discursivos en torno a esa noción. En relación con esto, con el uso de la categoría significante hacemos referencia a ciertos términos que son objeto de una lucha ideológica muy fuerte en la sociedad y que, por ello, van a propender a ser significantes tendencialmente vacíos —nunca totalmente vacíos— por el hecho de que, dada la pluralidad de conflictos que ocurren alrededor de ellos, no pueden ser fijados a una única articulación discursiva. Asimismo, esa característica de vacuidad es la que los hace pasibles de ser articulados a distintas significaciones, y por eso son un potente motivo de disputa.

Por ejemplo, los modos en que los sindicatos docentes se posicionaron en torno a las políticas de profesionalización fueron diversos y estuvieron atravesados por sus propias tradiciones, su mayor continuidad entre las direcciones partidarias y sindicales, su participación política e injerencia en el gobierno educativo, autonomía en la negociación corporativa y respecto a la tutela del Estado, entre otros aspectos. Otro rasgo significativo es el carácter centralizado o más desconcentrado de cada una de las organizaciones de los sistemas educativos y los modos en que los sindicatos docentes fueron interpelados por nuevas demandas e intereses de la sociedad civil.

A partir del recorrido que hemos presentado, podría decirse que los sindicatos no habían tomado tradicionalmente esta noción como un punto central

de sus argumentos hasta antes de la segunda mitad del siglo XX. A la inversa, los debates producidos en torno a este tópico habían sido mayoritariamente resistidos por las organizaciones gremiales, contraponiendo la necesidad de revisión y mejoramiento de las condiciones laborales, el deterioro del salario y —en general— la inversión estatal en educación más que a una agenda “profesionalizante” en torno a cuestiones como la autonomía, la responsabilidad por los resultados y la competitividad. Sin embargo, en los años recientes, las organizaciones sindicales se han visto en la necesidad —o han encontrado la productividad— más que de resistir, entrar a disputar por los sentidos que tal noción encierra.

Hemos hablado de disputas alrededor de un significante debido a que existen acercamientos muy distintos a este campo problemático; del mismo modo, debe decirse que se trata de un significante que contiene una gran capacidad de performar en torno a ideas de calidad educacional y tarea docente, y es por esto —por su capacidad de funcionar como prolífica superficie de inscripción para amplias significaciones que lo exceden— que funciona como una importante interpelación para distintos sectores dentro del campo educativo y también de la sociedad en general. Es posible analizar así el posicionamiento en torno al significante profesionalización y sus modos de participar en la disputa hegemónica a través de sus actos discursivos con respecto a esa noción.

Otro aspecto a mencionar es que las políticas dirigidas a la profesionalización son enunciados destinados al ejercicio individual, a la actualización de cada uno de los docentes, al fortalecimiento de su autonomía y a la gestión del propio riesgo. Ante esto, algunos sindicatos han respondido a esa interpelación tomando dicha demanda y reconfigurándola como una cuestión colectiva en términos de condiciones laborales.

Sumemos a esto otro elemento. La consolidación de las carreras magisteriales en los sistemas educativos modernos no implicaba que ellos tuvieran que rendir cuentas a sus comunidades más inmediatas; pero hoy, como plantea Nòvoa (2002), se apunta hacia la necesidad de que los profesores vuelvan a estar fuertemente ligados al espacio comunitario.

Por otro lado, las políticas docentes que han buscado promover acciones de profesionalización han tendido a incentivar ciertos rasgos de la formación, la gestión y la responsabilidad por los resultados. Un aspecto central que no

es tenido en cuenta al momento de hablar de la profesionalización es el de ver al docente como interlocutor de las políticas educativas. En ese escenario, las organizaciones gremiales han intervenido en el debate sobre la profesionalización poniendo fuertemente a las condiciones laborales en el centro del debate; en esta operación se carga con nuevos componentes a la cuestión de la capacitación o actualización de docentes en servicio, la dimensión del trabajo docente a la que parecen estar más directamente vinculadas las propuestas de profesionalización docente.

Nos ha resultado productivo describir cuáles son los sentidos que el significativo profesionalización adopta en el discurso de los sindicatos docentes, es decir, cómo esa noción es cargada de contenidos particulares como una manera de intervenir en el contexto de disputas por la construcción de significaciones sociales y, de ese modo, operar en la percepción pública acerca de las formas en que se denomina el trabajo docente y cómo este se modula a través de políticas específicas para el sector.

Se trata de un campo de significados que a la vez funciona como mecanismo de regulación. En la medida en que la perspectiva de la profesionalización se va asociando de manera predominante a alguno (o algunos) de los significados posibles, las políticas adoptadas en consecuencia establecen una norma, una trayectoria deseable, una serie de condiciones ideales que caracterizan al docente profesional. Así, una dispersión de prácticas, trayectorias, experiencias, son matriciadas por una perspectiva de formación, reclutamiento, promoción, incentivo, etc. La fijación de una carrera profesional docente tiene como prerrequisito una cierta estabilidad del significado de la profesionalidad docente.

Productividad de las identificaciones

Quisiera por un momento cambiar la noción de profesionalización por la de identidad. Una posición docente se configura en relación con los otros, en ese vínculo que no existe de modo cristalizado y previo, de una vez y para siempre, sino que se construye *en* relación. Esto plantea una diferencia respecto de cómo ha sido clásicamente presentada la noción de identidad, es decir, como un atributo fijo, relacionado con un evento fundante y estable. Este fue el modo en que la concibió el pensamiento moderno, que supuso al sujeto como un ser que se definía a sí mismo, autocentrado y dotado de la capacidad de razón, conciencia y acción.

Como lo plantea Stuart Hall, la identidad es el nombre que les damos a las formas en las que somos posicionados *por* y nos posicionamos dentro *de*; “las identidades nunca se unifican (...) nunca son singulares, sino construidas de múltiples maneras a través de discursos, prácticas y posiciones diferentes, a menudo cruzados y antagónicos” (2003: 17).

Pero demos un paso más. Podemos decir que la identidad se constituye de forma paradójica. Todas las identidades se establecen con relación a una serie de diferencias que están socialmente reconocidas. La diferencia provee la medida contra la cual un ser puede afirmar su carácter distintivo y su solidez. El terreno en el cual afirma este carácter único es, sin embargo, inseguro y resbaladizo, y —agregaremos— provisorio.

Por esto identidad y diferencia no son conceptos excluyentes, sino que se definen mutuamente; no solo existen dentro de las identidades que incluyen, como este “afuera” constitutivo contra el que se recortan, sino que de hecho se producen en la misma operación. Aun los discursos más inclusivos califican y descalifican a la gente para participar (Popkewitz, 1991: 125 y ss.) y aun las identidades más inclusivas, como la nación o la democracia, pueden ser altamente excluyentes, como ha sucedido en nuestra historia. Las identidades, entonces, no son esencias, como a veces se cree. La identidad en la que queremos incluir no es el producto de una “voz interior” que es innata en los seres humanos, o de una “evolución natural” de las cosas, sino el resultado de complejas dinámicas que involucran biografías personales y sociales afectadas por luchas y conflictos, y cuyo resultado nunca puede darse por sentado.³

Hemos aprendido que no nacemos con algún atributo que nos otorgue una identidad fija e inamovible, sino que existen procesos de identificación por medio de los cuales forjamos identidades, que se dan en contextos de interacción. De este modo, podemos volver a mirar modelos tradicionales de educadores que se construían teniendo una particular —y desigual— relación en una cultura que jerarquizaba saberes, incluía ciertos cánones culturales mientras excluía otros, y a la vez siendo artífices de una cultura propia, buscando incluir lo vulnerado, etc.

³ En el caso de los principios educativos modernos, la equivalencia entre igualdad=homogeneización produjo como resultado el congelamiento de las diferencias como amenaza o como deficiencia.

En el tiempo más reciente, las políticas docentes comenzaron a articular la noción de profesionalización con nuevas exigencias, en el sentido de incrementar la competencia intelectual y social y, sobre todo, su responsabilidad por la obtención de resultados favorables (Popkewitz & Pereyra, 1994). El uso del concepto *accountability*, de difícil traducción al español, da cuenta de este cambio que, por una parte, define la necesidad de evaluar la tarea de los profesores en términos de “rendir cuentas” de su trabajo (Nóvoa, 2002) y, por otra, admite la necesidad de regular los procesos de enseñanza y las identidades de los docentes a fin de conseguir una estandarización profesional y una creciente responsabilización individual (Fenwick, 2003). En este contexto, la retórica de la profesionalización también supuso una serie de estrategias para racionalizar y normalizar la formación y el trabajo de los docentes (proyectos institucionales, una compulsión a la autonomía, etc.), aunque, a diferencia del escenario fundacional, las políticas educativas impulsadas supusieron un lugar muy distinto para los Estados en esta materia. El resultado es que, a pesar de la descentralización, las instituciones se van uniformizando en la adopción de las líneas que se muestran exitosas en este modelo (Birgin, Dussel & Tiramonti, 2000). Entonces, las proclamas más recientes que interpelan al docente como profesional están asociadas a poner en un lugar central su autonomía, en relación con la responsabilidad por su trabajo y su compromiso social con una mejora en la calidad de la enseñanza.⁴

⁴ Una cuestión o demanda reiterada que suele surgir cuando se analizan las condiciones laborales en los marcos institucionales concretos, es la relativa a la autonomía. Este ha sido uno de los ejes del debate actual y también histórico sobre el trabajo docente. Negada, autorizada, insistentemente invocada, la autonomía atravesó los discursos fundacionales de la docencia en la Argentina y es “reciclada” en cada nuevo proceso de cambio. Por un lado, discutir este tema en una propuesta formativa es discutir los efectos políticos de las diferentes formas de concebir al docente, una determinada relación con la norma y con la autoridad (jerárquica, del experto, etc.) y es también discutir la responsabilidad para con los otros. Por otro lado, la cuestión de la autonomía evoca el deseo de que la institución pueda generar experiencias propias sobre algunos aspectos, por ejemplo, dar la posibilidad de revisar y rediseñar el uso de los tiempos y los espacios al interior de una institución, o decisiones sobre las formas de evaluación y acreditación, etc., de modo que ella pueda tomar decisiones sobre una organización de la cotidianeidad que habilita cambios, innovaciones y aventuras intelectuales. Esta preocupación se vincula también con las formulaciones institucionales que –en ocasiones– parten de una serie de propósitos altamente participativos y, sin embargo, al operativizarse construyen formatos altamente prescriptivos, que dejan poco espacio a la decisión autónoma sobre algunos aspectos.

Profesionalización e imperativo ético

Quiero empezar esta parte final tomando una referencia que hacía María Saleme, cuando en ocasión de una entrevista le preguntaron *¿Qué es, entonces, enseñar?* Y ella respondió: *Escuchar, tal vez*. A mí me parece que esta respuesta dice mucho, y quisiera playarme en el porqué.

A estas alturas, el conocimiento que se ha ido produciendo nos permite entender a las identidades y —con ellas— a las tradiciones de formación como continentes conceptuales que albergan ciertos modelos y moldean prácticas y concepciones más allá de lo que se hace explícito. Sin embargo, ese conocimiento nos produce también cierta libertad de pararnos frente a las tradiciones y tomar decisiones ante ellas, casi como si nos paráramos frente a un arcón de ropa vieja y viéramos qué nos queda y qué no. Las tradiciones nos configuran, pero podemos posicionarnos frente a ellas como tales, en lugar de que nos moldeen como mandatos inapelables.

Voy a partir de una afirmación de Hannah Arendt, que plantea

Como el niño no está familiarizado aún con el mundo, hay que introducirlo gradualmente en él; (...) los educadores representan para el joven un mundo cuya responsabilidad asumen, aunque ellos no son los que lo hicieron y aunque, abierta o encubiertamente, preferirían que ese mundo fuera distinto. En la educación, esta responsabilidad con respecto al mundo adopta la forma de autoridad. (...) La calificación del profesor consiste en conocer el mundo y ser capaz de darlo a conocer a los demás, pero su autoridad descansa en el hecho de que asume la responsabilidad con respecto a ese mundo. Ante el niño, el maestro es una especie de representante de todos los adultos (...) (Arendt, 1996: 201).

Arendt nos está permitiendo pensar la identidad —y con ella el trabajo profesional— de modo distinto.

Se trata de la posibilidad de una forma de autoridad cultural, pedagógica, política, que no es solo por delegación estatal de un mandato inapelable, sino por una forma de *autorización* que se construye, de la responsabilidad que construimos y adoptamos al volvernos intérpretes de este mundo. Nuestra tarea, entonces, puede renovar sus sentidos al pensarse no ya como “cadena de transmisión” de un mandato inapelable, sino como intérpretes y traductores

de un mundo complejo, para brindarlo a otros. Por supuesto, esto no quiere decir que este mundo complejo, cambiante y seguramente distinto a como lo deseáramos sea cristalino para nosotros; esa opacidad también puede ser transmitida. Asimismo, transmitir que estamos ante un mundo que puede ser distinto (y no solo que “es lo que hay” y a eso estamos atados) habilita otras lecturas, otros diálogos y otras posiciones para los sujetos.

Sin lugar a dudas, entre la mística vocacional y la gestión del riesgo hay una gran distancia. También puede decirse, siguiendo a Bauman, que la mejor metáfora para caracterizar la estrategia posmoderna del trabajo intelectual es el papel del intérprete. Pensar el trabajo docente como un trabajo de intérprete, en el sentido de traducir enunciados hechos en una tradición propia de una comunidad de manera que puedan entenderse en el sistema de conocimiento basado en otra tradición. Más que definir qué es lo bueno y lo correcto (más que solo legislar), se trataría de facilitar la comunicación entre participantes, en el sentido de hacer accesibles otros mundos, lo cual exige comprender profundamente el sistema ajeno de conocimiento desde el cual debe hacerse la traducción. Por ejemplo, más allá de que el punto de partida para la enseñanza sean las condiciones de vida reales de los alumnos, la formación debe tensar sus esfuerzos para poner a quien aprende en contacto con otros mundos posibles, con otros lenguajes y formas de ver el mundo; es ahí donde está su aporte, y no en imitar o reproducir la cultura cotidiana de los estudiantes.

En suma, estamos aludiendo a formas de autoridad y autorizaciones que no necesariamente implican volver a adherir a los métodos de la pedagogía tradicional, adultocéntricos y autoritarios. La mirada nostálgica no es útil ni productiva en esta situación; el pasado es menos idílico de lo que se presenta muchas veces, y no es posible ni deseable que las cosas vuelvan a ser lo que eran. Lo que sí nos preocupa es acentuar que hay que volver a autorizarnos en nuestro lugar adulto de trasmisión de la cultura, afirmando que sin trasmisión no hay sociedad, no hay inscripción de las nuevas generaciones en los relatos que las preceden y que las habilitan para ocupar sus lugares, que son otros lugares, los lugares de otros (Dussel, 2005). George Steiner (2004) sostiene que “hasta en un nivel humilde —el del maestro de escuela— enseñar bien, es ser cómplice de una posibilidad trascendente. Si lo despertamos, ese niño exasperante de la última fila tal vez escriba versos, tal vez conjeture el teorema que mantendrá ocupados a los siglos”.

La docencia, entonces, es el resultado de un trayecto amplio y complejo. Por eso, las experiencias en las que los sujetos establecen diferentes vínculos con la cultura, con los conocimientos, con la política o con las comunidades requieren ser reconocidas, recuperadas, valoradas y analizadas en el proceso formal de formación. Podemos con ello volver a mirar la noción de profesionalización.

¿Qué es, entonces, enseñar? Muchas cosas, sin lugar a dudas, pero probablemente en el fondo todas ellas tengan que ver con conocer el mundo, interpretarlo y darlo a conocer, brindarlo como un puente, en una relación mediada que liga, construye responsabilidades —micro y macro, individuales, colectivas e institucionales— en la construcción de una posición con otros y con nuestro tiempo. En ese juego irreductible de posiciones y sujetos, los habremos autorizado a crecer. Y lo habremos hecho nosotros mismos. Nutrir de estos sentidos el discurso de la profesionalización tal vez haga la tarea docente más prometedora y estimulante.

Bibliografía

- Arendt, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona: Península.
- Birgin, A.; Dussel, I. & Tiramonti, G. (2000). Decentralization and Recentralization in the Argentine Educational Reform: Reshaping Educational Policies in the 1990s. En Th. Popkewitz (Editor). *Educational Knowledge: Changing relationships between the state, civil society, and the educational community*. Albany: SUNY Press.
- Dussel, I. (2005). Impactos de los cambios en el contexto social y organizacional del oficio docente. Ponencia presentada en el *Foro de Santillana*.
- Fenwick, T. (2003). The “good” teacher in a neo-liberal risk society: a Foucaultian analysis of professional growth plans. *Journal of Curriculum Studies* 35 (3).
- Hall, S. (2003). *Da Diáspora: Identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: UFMG, Representações da UNESCO no Brasil.
- Julia, D. (2001). A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, 1.
- Laclau, E. & Mouffe, Ch. (1987). *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. Madrid: Siglo XXI.

- Lawn, M. (2001). Os Professores e a Fabricação de Identidades. *Currículo sem Fronteiras*, 1(2).
- Nóvoa, A. (2002). *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa.
- Popkewitz, T. (1991). *A Political Sociology of Educational Reform*. New York: Teachers' College Press.
- Popkewitz, T. & Pereyra, M. (1994). Estudio comparado de las prácticas contemporáneas de reforma de la formación del profesorado en ocho países: configuración de la problemática y construcción de una metodología comparativa. En T. Popkewitz (comp.). *Modelos de poder y regulación social en pedagogía. Crítica comparada de las reformas contemporáneas de la formación del profesorado*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Popkewitz, T. (1995). La relación entre poder y conocimiento en la enseñanza y en la formación docente. *Propuesta Educativa*, 6(13).
- Steiner, G. (2004). *Lecciones de maestros*. Madrid: Editorial Siruela.
- Viñao, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios*. Madrid: Ediciones Morata.