

La profesionalización de la docencia: entre la ensoñación y la realidad

Francisca MARTÍN-MOLERO

Departamento de Didáctica y Organización Escolar.
Universidad Complutense de Madrid

Pocas profesiones discuten más sobre su profesionalización que la profesión de la enseñanza. Y, probablemente, a causa de que ésta se encuentra con demasiada frecuencia en cuestión, en entredicho, dentro y fuera del cuerpo de profesionales que la integran. Y este hecho resulta, cuando menos, incoherente con el rancio origen de la profesión, que, como es bien sabido, se remonta a los sofistas griegos.

«Sofista» literalmente significa «el que instruye» el que hace sabios a otros. Cuando a mitad del siglo V a. de C. la democracia llega a su máxima expansión, la educación tradicional no bastaba, era ineficaz. Es, entonces, el momento de la sofística —movimiento cultural espléndido— en respuesta a los tiempos. El principal requisito de los sofistas entrañaba el aprendizaje «oratorio» el cual había de pasar por un «concienzudo proceso» para responder a la demanda de educación superior que impartieron los primeros profesores, quienes cobraban por impartirla unos honorarios muy altos como la mejor demostración de la alta estima de su magisterio. Es así, con esa increíble fuerza y brillantez como surge la profesión que hoy, veinticinco siglos más tarde, se encuentra en «saldo» y en continuo debate (*The Teacher in Question*, 1987).

Este trabajo pretende, por un lado, dilucidar la posibilidad real de profesionalización docente y de apoyo a la docencia. Y, de otra parte, considerar la perspectiva para mejorar la calidad de ese proceso de desarrollo. De modo que tratará de resolver interrogantes como los siguientes: ¿por qué se cuestiona la profesión docente hoy?, ¿cuál es el estado real de la profesionalización?, ¿qué salidas se perfilan en el horizonte profesional?, ¿cómo se podría promover el desarrollo profesional?

Para esclarecer algunos extremos haré uso de los datos recogidos en un estudio sondeo llevado a cabo por un grupo de alumnos de 4.º Curso (Promoción 1989/90) dada la preocupación reinante entre los estudiantes de los Estudios Universitarios de Ciencias de la Educación. Asimismo, utilizaré las conclusiones del Seminario que imparto a Tercer Cielo sobre «Métodos en la Profesionalización Docente y Educación Ambiental».

JUSTIFICACION TEORICA SOBRE EL DEBATE «PROFESIONALIZACION/DEPROFESIONALIZACION»

No es nuevo que a la teoría educativa subyacen concepciones filosóficas diferentes del hombre, del mundo y de la vida, así como de los valores y de la sociedad; concepciones diversas acerca de la naturaleza del conocimiento, y, en fin, concepciones distintas sobre como aprende el ser humano. Tampoco es nada nuevo que dichas concepciones están emparentadas con diversos tintes ideológicos.

Estas teorías configuran enfoques diferentes de la enseñanza y del currículum, hasta el punto de haber venido a enfrentarse en la denominada, suavemente, «controversia paradigmática» o más duramente «guerra de los paradigmas».

Pues bien, esta guerra no va sólo con la teoría instructiva a nivel general, sino que acompaña inexorablemente a la metodología de investigación educativa, al propio concepto de educación, y, como no, a la «Formación del Profesorado» y por ende a la profesionalización de la docencia.

Y, así el término «profesionalización» que viene de «profesión» —entendida ésta como «símbolo de una concepción deseada del trabajo de un sujeto, y por ende del propio autoconcepto que el sujeto tiene en sí» (Hoyle, 1981: 43)— es sostenido sólo por un extremo del continuum ocupacional, situándose en el polo opuesto el enfoque crítico o detractor de la visión profesionalizante.

El punto de vista de la profesionalización

El concepto «profesionalización», tal y como lo entienden los partidarios del enfoque, implica tanto la mejora del status del cuerpo (colectivo) cuanto la mejora de la práctica profesional individualmente considerada. Se sustenta en el supuesto de que existe un cuerpo específico de conocimiento sistemático en el que se fundamenta la práctica o el ejercicio de la profesión. Y, por tanto, se relaciona con el grado de conocimientos —competencia teórica— que poseen los profesionales.

Entendida así, la profesionalización es una categoría descriptiva en base a criterios de conocimientos y habilidades o destrezas. Este enfoque es sos-

tenido por los funcionalistas y como apunta Hoyle (p. 45) asume una serie de valores, entre los que figuran los siguientes:

1. El ejercicio de las *funciones profesionales* exige un determinado grado de *destrezas*.
2. Y, por ello, aunque el conocimiento que se adquiere con la *experiencia* es importante, sin embargo, por sí mismo es *insuficiente*. En consecuencia, el profesional ha de fundamentar su actividad, su «*saber hacer*» en un cuerpo específico de «*saber*» sistemático.
3. De manera que la adquisición de dichos saberes y destrezas exigen un *tiempo*, por lo general largo, de *formación* (training).
4. Ese tiempo de formación implica el proceso de socialización y desarrollo de los valores profesionales (deontología). Este *código ético* junto a las habilidades basadas en el conocimiento específico que la tarea práctica exija un grado de *libertad* suficiente para enmarcar el enjuiciamiento profesional adecuado a las funciones prácticas.
5. El ejercicio profesional especializado en base a estos principio requiere la existencia de un cuerpo, en tanto que *colectivo organizado*, que defienda los intereses profesionales y que asuma el control responsable de la práctica profesional y el grado de autonomía necesaria con respecto al estado. En contrapartida, una profesionalización de larga duración responsable y centrada en el cliente se corresponde, precisamente, con un alto grado de *prestigio profesional* reconocido por un alto nivel de *retribución*.

El punto de vista crítico

El enfoque crítico radical —en el que se encuadran fenomenólogos, sociólogos reformistas, desescolarizadores y otros humanistas— se opone al enfoque profesionalizador arguyendo que los métodos de las ciencias naturales aplicados tanto a la formación del profesorado como al estudio del tema educativo en general son inadecuados —y ello desde que Dilthey en 1983 introdujera la distinción entre «ciencias del espíritu» y «ciencias de la naturaleza».

La validez de la objetividad del conocimiento la cuestionan, entre otras razones, en base a las siguientes:

1. *El conocimiento* es un constructo que se genera por medio de la interacción social. De aquí, que se halle mediatizado por los intereses de determinados grupos de poder, entre los que se encuentran los propios colectivos profesionales. Por tanto, hay que desmitificar dicho conocimiento que supuestamente fundamenta la práctica de la enseñanza. De este modo restan importancia a la «teoría» y a la relación que ésta tenga sobre la «práctica».
2. Rechazado así, el cuerpo teórico de saber sobre la *enseñanza*, ésta

concebida como un proceso interactivo de negociación del conocimiento, restando así, importancia a las materias del actual currículum.

3. El paso siguiente es proponer *una alternativa* contra-el-conocimiento, a saber: el análisis crítico de las actividades docentes en el aula, así como, de las materias del currículum, adoptando un enfoque reflexivo sobre la práctica de la enseñanza y sobre los alumnos. Lo que importa es el análisis-crítico-reflexivo sobre las experiencias de aprendizaje.

4. Y, consecuentemente, lo que hay que hacer en la «*formación del profesorado*» es actuar contra el movimiento que pretende exigir responsabilidad docente (accountability); puesto que, lo que hace la profesionalización es exagerar la importancia del «saber» para mantener el distanciamiento entre enseñantes y enseñados.

Baste esta breve pincelada para situar el marco del debate teórico en el que se encuadran los pros y contras sobre el término «profesionalización» el cual, hoy, todos utilizan y pocos entienden el sentido y las connotaciones diversas que encierra.

Y, así, las cosas, ¿cómo se puede promover el desarrollo profesional o, lo que es lo mismo, la profesionalización docente?

LA RESOLUCION DE LOS CONTRARIOS

Una técnica para aclarar un asunto oscuro es, precisamente, el debate. La discusión cuando persigue la verdad, si las partes escuchan mutuamente, con enjuiciamiento crítico terminan resolviendo con las leyes de la lógica a la altura de los tiempos. No cabe duda, que el continuum ideológico, subyacente a la formación del profesorado y a la enseñanza, en general, se va resolviendo en la complementariedad de los dos puntos de vista. No entro aquí en un análisis más profundo de ese enunciado; pues, ya me he ocupado del tema en otro lugar (Martín, 1988: 33-39).

No obstante, este debate que ocupa prácticamente al siglo XX, creo que se va resolviendo muy lentamente. Y, me parece que mientras que se continúe cuestionando la profesionalización, dentro del campo de la educación, no existen motivos para pensar que deje de ponerse en entredicho fuera del ámbito educativo.

La profesionalización docente se cuestiona, hoy, desde dentro y desde fuera del ámbito educativo debido, entre otras causas, a las siguientes: a) A los cambios sociales que se suceden a un ritmo vertiginoso en tanto que la educación al no avanzar a dicho compás, necesariamente, queda anacrónica, inservible a las necesidades sociales. b) A los cambios tecnológicos que gozan de un desarrollo sin precedentes hasta el punto de que se habla ya de la cuarta revolución tecnológica, en lo que va de siglo; en tanto que la enseñanza continúa sin resolver el debate paradigmático que dejara planteado

Dilthey (1883-1911). c) A los cambios ecológicos que han llevado a la conciencia del hombre contemporáneo el mal presagio de que su propia vida corre riesgo si no controla el actual grado de deterioro que sufre el medio. Por su parte, la enseñanza no atiende convenientemente el tema, de manera que medidas ajenas al sistema educativo, como el PIEA (Programa Internacional de Educación Ambiental, 1975) vienen a denunciar la ineficacia de aquél. d) A los cambios axiológicos que vienen a cuestionar los valores echándolos por tierra sin que a la educación le dé tiempo a reaccionar proporcionando valores alternativos al nuevo orden sociocultural. e) Y, en fin, a los cambios políticos que escapaban a la imaginación, tan sólo hace una década; y, que parecen indicar la consolidación de un sistema democrático y de libre economía de mercado, el cual continúa sin resolver sus limitaciones o enfermedades: bolsas de pobreza, marginación, drogodependencia, desempleo, etc., en tanto que los estados —como dice Brutland— representan «moribundos intentos» para solucionarlas.

A ninguno de estos cambios presenta la educación, hoy por hoy, alternativas serias de solución. Luego, ¿puede, acaso, extrañar que se cuestione la calidad de la enseñanza y con ésta la profesionalización docente, demostrada su ineficacia? Lo que resulta más grave —a mi juicio— es que mientras los organismos internacionales denuncian con informes verdaderamente preocupantes el lamentable estado de la realidad educativa las instituciones académicas permanecen al margen como si con ellas no fuera. Y, para ilustrar lo que quiero decir, baste una ojeada observadora a la realidad de las aulas, y otra del mismo calibre al informe sobre «The Teacher in question» (Vaduz, 1987). Este describe una situación negra y propone alternativas para remediarla, aquéllas —las aulas— ni se enteran, siguen sus ritos y leyes, a su manera.

He querido presentar en la introducción una referencia a los primeros profesionales de la enseñanza, que sí supieron aprovechar aquella oportunidad histórica, de ineficacia de la educación tradicional para servir al período de máxima expansión de la democracia, haciendo valer su competencia profesional adquirida mediante un «minucioso proceso», lo cual les valió su «prestigio profesional» reconocido de hecho con los «altos honorarios», que por lo general, percibían. La Resolución 874 (1987) del Parlamento Europeo presenta una relación —siempre en la perspectiva histórica y salvando las distancias— directa con aquella otra circunstancia de la Historia, pues, propone, entre otras medidas, las siguientes:

— Hay que dar a los docentes un «status» adecuado en la sociedad y, por ende, tienen que recibir apropiada «remuneración».

— Los docentes deben tener derecho a una «formación continua» y éstos a cambio deben tener la obligación de seguirla.

Si, pues, la Historia parece repetirse, *mutatis mutandum*, el análisis

comparativo de estos datos hace pensar en una similitud de los aspectos de cambios socioculturales y educativos para concluir preguntándose: ¿aprovecharán los docentes del siglo XX su coyuntura histórica, siquiera, con parecida competencia y fortuna para llevar a efecto esa resolución que demanda la altura de estos tiempos?

Y, resulta evidente que para promover, hoy, la profesionalización docente es menester:

a) Que los propios docentes sientan la necesidad de responder a los cambios, y necesidades de la sociedad actual como ocurrió en tiempos de los sofistas, *para lo cual han de ser estimulados con medidas eficaces, como propone la Resolución del Consejo de Europa*. Asimismo, resulta evidente que si los docentes quieren conquistar el prestigio que hoy se cuestiona, han de aunar esfuerzos, lejos de presentar debates que les dividen y estancan en tiempos pretéritos.

b) En consecuencia, el punto de partida debe arrancar de una evaluación científica del «conocimiento» pero en relación con la «acción». Es decir, partiendo del punto de vista de la profesionalización (postura científica), pero tomando en consideración el punto de vista crítico (postura fenomenológica) con vistas a depurar el «saber» (Teoría) que no tenga que ver con el «saber hacer» (Práctica).

c) Una superación de la polémica, en esta dirección, daría al traste con los años de esterilidad y estancamiento —seguimos estando en este debate como a principio de siglo— en favor de la investigación efectiva, la que sirve de fundamento a la práctica. De este modo el debate metodológico quedaría sin sentido; pues el método a elegir —hermenéutico o científico— estaría sólo en función de la adecuación al propósito de cada investigación concreta.

d) Al respecto, el Seminario de Tercer Ciclo «Metodología en la Profesionalización» (1989-90) puso de relieve que:

1.º La formación inicial que reciben los profesores es inadecuada y, por tanto, el «profesor en cuestión debe pasar a convertirse en un problema de «Formación del Profesor de profesores».

2.º Es necesario conquistar el prestigio profesional, a imagen de los médicos o los abogados, en la sociedad a base de un proceso más exigente de formación inicial, de una mejor organización del colectivo-docente con vistas a promover la efectividad en la práctica, el uso de la terminología específica y, en consecuencia, el status profesional que merece la docencia.

3.º Es necesaria la reflexión y la crítica, pero el enfoque crítico por sí solo no resuelve la profesionalización que desean, ante la evidencia de que existen algunas teorías que en la práctica son válidas. Y viceversa cuestionan qué sentido tiene que se les suministren teorías sin relación ni posibilidad de aplicación a la realidad práctica de la vida profesional.

ALGUNOS DATOS SOBRE LA REALIDAD AQUÍ/AHORA

De cuanto llevamos dicho ya se podría inferir que la profesionalización docente aquí/ahora tiene más que ver con un ideal deseado/deseable, o con añoranzas de los buenos viejos tiempos, o, sencillamente, con una ensoñación fantástica hecha de ideales, de deseos y/o añoranzas. El hecho es que, hoy en día, algunos hablan mucho de la carrera docente; otros, de la profesionalización porque sueñan que existe, y, otros, en fin, porque la echan en falta. Pero, veamos, algunos datos más, descriptores de esa situación real.

Para la mayoría de los estudiantes matriculados en la carrera de Ciencias de la Educación la realidad aquí/ahora es preocupante y está llena de incertidumbre, así se desprende de un sondeo realizado durante el año académico 1989/90. Recogiendo algunas inquietudes de mis alumnos de 4.º curso les propuse efectuar un estudio en orden a vislumbrar el perfil de su posible horizonte profesional. Se formaron once equipos de trabajo que se encargaron de encuestar una muestra de 793 sujetos, con edades comprendidas entre los dieciocho y ochenta y cinco años. La composición de la muestra (78 % mujeres y 22 % hombres) resultó ser la siguiente:

Estudiantes de Ciencias de la Educación: 200 (de primer año, 100, y de quinto, 100); estudiantes de Medicina: 100; Padres de familia: 100; expertos en Medios de Comunicación Social: 100, y de otros grupos sociales: 293 (212 ciudadanos de a pie, 18 directores de centros educativos, 33 expertos en Orientación y 30 sujetos de la tercera edad).

Hay que hacer notar que entre los propios estudiantes de Ciencias de la Educación hay un alto porcentaje (60 %) que no relacionan los actuales estudios de su carrera con ningún campo profesional concreto. Este hecho parece incoherente con la elección del campo, pero, tal vez, tenga su explicación en que un alto porcentaje no lo hicieran en primera opción, ni siquiera en segunda. En cualquier caso, parece haber indicios de que el Curso de orientación universitaria, por lo menos, no informa adecuadamente y a tiempo.

Como dato curioso, del total de la muestra encuestada, el 80 % declaran saber a qué se dedica un pedagogo y cuáles son sus funciones y tareas; mas, a la hora de identificarlas o especificarlas, queda patente que el 20 % no lo saben y relacionan más las funciones propias de éste con el campo de la psicología.

Un dato de interés para los responsables del actual plan de estudios es que el 70 % de los estudiantes cuestionan la preparación profesional que reciben por no relacionarla con ningún campo ocupacional en concreto. Estos no encuentran clara relación entre la carrera y las posibles salidas profesionales que parecen vislumbrarse a su término. En consecuencia, opinan que para éstas precisan una formación adicional y específica que debería impartirse ya, atendiendo a opciones concretas.

He aquí, una representación gráfica de las salidas que se perfilan con mayor consolidación:

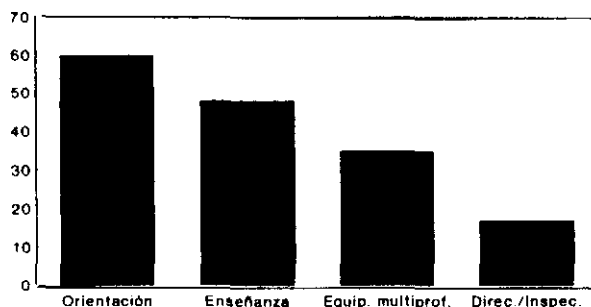


Figura 1.

Estos datos sugieren varios interrogantes: 1.º) ¿Por qué queda la Orientación en primer lugar? Es decir, como la primera salida profesional. 2.º) ¿Se tiene en cuenta que para la enseñanza preescolar y primaria obligatoria existe un título específico que proporcionan las Escuelas de Formación del Profesorado de EGB? Este dato contrasta con el índice que obtiene la Inspección y Dirección de centros para las que no existen titulaciones específicas.

Hay que destacar, sin embargo, como dato conforme a los tiempos, que el concepto específico de la enseñanza lo entienden en la concepción de «Enseñanza Continuada» (preescolar o infantil, primaria, secundaria, FP, adultos, comunitaria y atención a las necesidades de los sujetos distintos). Es la única forma posible de concebir la educación a finales del siglo XX: de cero años hasta el final de la vida (long life learning). Asimismo, diferencian tres tipos de Orientación, como refleja la figura correspondiente (fig. 2).

Además de las cinco salidas que refleja la figura 1, parecen vislumbrarse otros posibles campos de actividad profesional. Estos vienen a representar un sistema interdisciplinar de colaboración con diversas instituciones o instancias, como: Casas editoriales para tareas de diseño y asesoramiento educativo; empresas diferentes, para tareas de formación del personal; medios de comunicación social con vistas a asesorar y diseñar posibles programas; instituciones de salud para colaborar en la educación sanitaria; casas de cultura y de vecinos para promover la educación de padres y otros colectivos; instituciones penitenciarias y de marginados para animación sociocultural y de formación específica; concejalías de tráfico para colaborar en educación vial; y, en fin, con el MEC para diseño y/o asesoramiento de reformas y cambios que afectan a los diferentes niveles del sistema educativo.

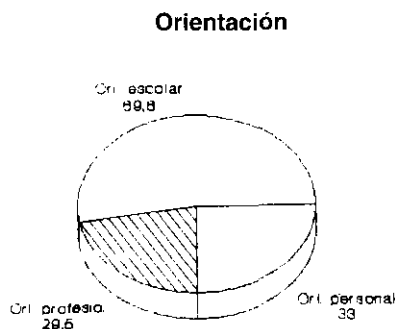


Figura 2.

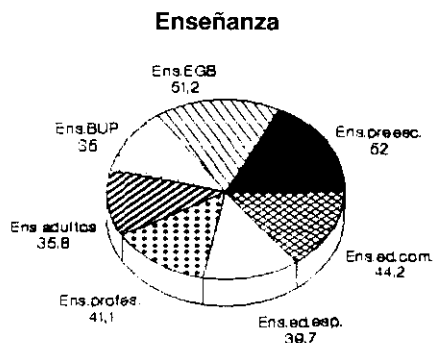


Figura 3.

Como nota final hay que decir que hace falta un estudio más profundo y exhaustivo sobre el tema para el «Plan de Estudios» que está a punto de nacer, venga a resolver ese horizonte profesional de futuro, que demanda la sociedad y con el que sueñan muchos estudiantes y profesionales de la enseñanza. Por tanto, dicho currículum habrá de implicar una visión de desarrollo profesional consistente.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- HOYLE, E. (1980): «Professionalization and deprofessionalization in Education», en HOYLE, E., y MEGARRY, J. (Eds.): *World Yearbook of Education 1980*. Nichols Publishing Co., Nueva York.
- MARTÍN-MOLERO, F. Coor (1988): *Educación Ambiental: Una Experiencia Interdisciplinar*. Cyops, Madrid.
- PIEA (Programa Internacional de Educación Ambiental) 1985, UNESCO.
- «The Teacher in Question» (1987) en *The quality and effectiveness of school teaching*. Report by de CCC, Strasbourg.

RESUMEN

Dado que el marco conceptual presenta una dicotomía de difícil resolución: de un lado, las teorías profesionalizadoras y, de otro, el punto de vista de los críticos, este trabajo, tras reflexionar sobre la controversia, se propone examinar el estado actual de la cuestión mediante un estudio-sondeo de opinión para ver qué salidas profesionales se perfilan en el horizonte y ver cómo puede promoverse de hecho el desarrollo profesional de la docencia.

El sondeo lo llevan a cabo alumnos de cuarto año de carrera, en tanto que la discusión crítica sobre la necesidad de prestigiar la profesión se realiza en un Seminario de postgrado.

SUMMARY

An analysis of the theoretical background of Professionalization-Deprofessionalization does not solve the problem of how to improve professional development of teachers. The purpose of this work is to find out the status quo by means of a survey study carried out by students in the fourth year of their career. The study covers questions like, what are the careers in teaching?

Postgraduate students discuss how to promote the professional development of teachers.