

Se

Cide
DOCUMENTACIÓN

C I D E

DOCUMENTO N° 2/94

"LA TRANSFORMACION DE LAS
PRACTICAS DOCENTES:
¿QUE SIGNIFICA
PROFESIONALIZACION DOCENTE?"

JACQUELINE GYSLING C.

**LA TRANSFORMACIÓN DE LAS
PRÁCTICAS DOCENTES:
¿QUÉ SIGNIFICA
PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE?**

Cide
DOCUMENTACION

Jacqueline Gysling C.

Santiago, Chile. Enero de 1994

PRESENTACION

Existe un relativo consenso en el campo educacional respecto a la necesidad de transformar las prácticas docentes para mejorar la calidad de nuestro sistema escolar. En el marco de esta discusión se señala frecuentemente que se requiere profesionalizar la actividad docente. Sin embargo, ¿qué significa profesionalizar? y ¿qué significa en concreto en nuestro país profesionalización docente? En el artículo que sigue discutimos la noción de profesionalización docente, y proponemos un conjunto de elementos que consideramos cruciales para el diseño de una estrategia de cambio de las prácticas de los profesores.

1.- La profesionalización docente: un problema de los ochenta

El debate sobre la organización de la actividad docente como una profesión es una cuestión que ha cobrado especial significación en los años ochenta en torno a lo que se ha denominado el movimiento de profesionalización de la docencia. Esta preocupación por la profesionalización docente tiene hoy un carácter internacional,¹ aunque se puede reconocer un desarrollo de la reflexión especialmente importante en Estados Unidos e Inglaterra. Es así que, cuando se habla hoy de 'profesionalización de la docencia' no se está haciendo mención a la tradicional lucha del magisterio por un mayor reconocimiento social de su actividad, aunque muchos elementos de esas disputas estén todavía presentes, como por ejemplo sobre el carácter universitario de la formación, o los bajos salarios. Actualmente el tema está puesto en un contexto de conversaciones específico que se caracteriza porque aborda el problema de la profesionalización en su relación con la calidad del sistema escolar, y lo trata como una dimensión de política educacional.

El interés por la profesionalización de la docencia en Estados Unidos, en la línea antes enunciada, se manifiesta por primera vez en el informe de la Comisión de Educación del Bicentenario,² en 1976. En este informe se señala que sólo una mayor profesionalización de los docentes permitiría a las escuelas responder a los desafíos que enfrentaban. Este requerimiento es tomado posteriormente por otras comisiones nacionales de educación, destacándose por su relevancia los propuestas del Carnegie Forum on Education and the Economy,³ y del Holmes Group,⁴ ambas de 1986.

¹ Ver por ejemplo el informe de la Asamblea Mundial Anual del International Council on Education for Teaching, realizada entre el 17 y 31 de julio de 1990 en Singapur. (Wah Kam y Ruth Y.L. Wong, improving de Quality of The Teaching Profession. An international Perspective, ICEY, Singapur, 1991).

² Bicentennial Commission on Education for the profession of Teaching. Educating a Profession. Washington D.C., American Association of Colleges for Teacher Education, 1976.

³ Carnegie Forum on Education and the Economy. A Nation Prepared: Teachers for the 21st century. Washington D.C., 1986.

⁴ Holmes Group. Tomorrow's Teachers: A Report of the Holmes Group. East Lansing, 1986.

La transformación de las prácticas docentes: ¿Qué significa profesionalización docente

En este movimiento se reconoce la confluencia de dos esfuerzos: el tradicional de los profesores por subir su status profesional, y el esfuerzo por desarrollar una ciencia de la docencia.⁵ Profesionalización, en este contexto, supone dominio sobre un cuerpo formal de conocimiento especializado y competencias especiales sobre determinadas formas de trabajo. Es decir, el grupo profesional tiene un monopolio sobre ciertas áreas de trabajo, autoridad para el desempeño en esas áreas y la posibilidad de definir las formas apropiadas de práctica. El proceso de profesionalización implicaría incrementar el nivel de conocimiento profesional, extendiendo el entrenamiento universitario en los contenidos y destrezas pedagógicas, y fortalecer el control profesional sobre el proceso de enseñanza transformando la estructura de autoridad al interior de las escuelas.

D. Labaree sostiene que las propuestas profesionalizantes tuvieron eco en los ochenta por las transformaciones operadas en el sistema escolar norteamericano y las nuevas visiones sobre el cambio educacional. Entre estas transformaciones Labaree destaca:

- La preocupación por la calidad de la educación pública. La profesionalización apareció como una posibilidad de hacer frente a los requerimientos de excelencia, traducidos en imperativos de instrucción efectiva y eficiencia social.
- El desencanto con los esfuerzos de reforma burocrática. Frente a la imagen de una reforma "desde arriba" con poco impacto en el proceso instruccional, cobra fuerza en los ochenta la idea de promover transformaciones que dieran mayor participación a las escuelas, a las pequeñas unidades escolares, a la comunidad y a los profesores. En este sentido, la profesionalización apunta a incrementar la autonomía de los profesores y la institucionalización de su impacto en la sala de clases. Por ejemplo en la propuesta del Grupo Holmes se señala que el norte es transformar las escuelas en buenos lugares de trabajo para los profesores y para el aprendizaje, para lo cual se requiere menos burocracia, mayor autonomía profesional y más liderazgo de los profesores.
- El cambio operado en el sistema en la era de Reagan del Estado al Mercado como regulador de la calidad del sistema. Se privilegia en los ochenta la acción del sector privado por sobre la acción estatal. Se entiende en este contexto que los principios de mercado incentivarían a los profesos-

⁵ David F. Labaree, Poder, conocimiento y racionalización de la docencia: una genealogía del movimiento de profesionalización docente. En: *Harvard Educational Review*, Vol. 62, No. 2, 1992.

La transformación de las prácticas docentes: ¿Qué significa profesionalización docente

res a buscar la excelencia en la práctica de su profesión, impulsando un tipo de ejercicio autorregulado. Siguiendo estos principios, se propone que los mismos procesos de formación de docentes se rijan por la competencia inter-instituciones. En esta línea, el Grupo Holmes proponía respecto a la formación de profesores, la creación de un programa modelo para graduados en educación en las más prestigiosas instituciones formadoras, buscando que estos programas se convirtieran en un estándar de calidad que las demás instituciones formadoras buscaran alcanzar para captar a los estudiantes.

- El ascenso del feminismo. El bajo status social de la profesión docente se ha vinculado al carácter femenino de la profesión. Al hecho que la docencia es una actividad mayoritariamente femenina, se agrega que es vista como un campo legítimo de ejercicio laboral de la mujer, extendiéndose a esta actividad la subvaloración de lo femenino. La demanda por profesionalización en esta línea se vincula con una demanda feminista que busca un reconocimiento social equivalente para una profesión femenina al que tienen profesionales tradicionalmente masculinos (como abogados o médicos).⁶
- El bajo status de los profesores en un medio profesionalizante. El tradicional bajo status de los profesores se ha visto afectado por la devaluación que han sufrido los certificados educacionales por la ampliación de la cobertura de los niveles superiores de educación.
- Condiciones para el surgimiento de una ciencia de la educación. Según el Grupo Holmes la consolidación de la investigación en educación permite una sólida base para el establecimiento de una profesión docente que desarrolle un cuerpo de conocimientos especializado.
- La profesionalización de los formadores de profesores. El rango universitario alcanzado por los procesos de formación en los setenta exige a los formadores de profesores competir con pares académicos en términos de un trabajo que implica investigación, publicaciones y producción académica. La profesionalización de los formadores se concibe como una primera etapa en el proceso de profesionalización

⁶ Esta preocupación se incluyó en la propuesta Carnegie, pero fue rechazada por otros grupos feministas que consideraban que tal cual estaba expresada esta reivindicación se corría el riesgo de buscar equipararse a modelos masculinos con muchos atributos negativos (competencia, hiperracionalismo, abstracción de contextos).

La transformación de las prácticas docentes: ¿Qué significa profesionalización docente

de los docentes y del desarrollo de un conocimiento científico de base.

De acuerdo a Labaree la profesionalización docente tiene distintas fuentes. En primer lugar, el incremento de los estándares académicos de la formación y el uso de incentivos de mercado, como consecuencia de la ideología neoliberal de la era Reagan. En segundo lugar, el interés de promover la equidad, atacar el control burocrático e incrementar el status del profesor, es parte de un esfuerzo por promover los intereses de los profesores como grupo subordinado en el sistema escolar. En tercer lugar, el proceso de racionalización científica y de movilidad colectiva como producto de la ciencia de la educación y de la profesionalización de los formadores de profesores.

La discusión en torno a la profesionalización docente, por cierto no está agotada. El mismo Labaree señala un conjunto de razones que dificultan este proceso: los problemas para promover estándares profesionales en una ocupación de masa, la probabilidad de devaluación de las credenciales, la herencia niveladora del gremialismo de los profesores, las limitaciones políticas al aumento del salario de los profesores, la posición histórica de la docencia como lugar de trabajo de mujeres, la dificultad de legitimar socialmente el conocimiento pedagógico como un conocimiento de expertos profesionales, la dificultad de definir la educación como un sistema formal de conocimiento profesional experto, la intervención en la educación de no profesionales, como los padres. Con todo, Labaree se inclina por promover la profesionalización ya que según el permitiría desarrollar más efectivamente las metas que se le asignan a la escuela pública: eficiencia social (aumentando los estándares de vida a través del desarrollo de competencias), movilidad social (incrementando las oportunidades sociales para las clases bajas) y equidad política (mejorando la habilidad de los estudiantes para un desempeño democrático). Otros autores tienen, sin embargo, posturas más radicales en esta discusión. Revisaremos en el siguiente punto aspectos del debate que se sostiene sobre este tópico que nos parecen particularmente significativos en relación con la reflexión que se desarrolla en nuestro país.

2. Al calor de la discusión: defensores y detractores de la profesionalización docente

En marzo de 1991, N. Burbules y K. Densmore publicaron un artículo titulado "Los límites de transformar la docencia en una profesión",⁷ en el cual plantean que el profesionalismo es un modelo erróneo para mejorar la docencia, ya que los modelos profesionales tradicionales son excluyentes, elitistas y antidemocráticos. Estos autores reaccionan además contra las propuestas que tratan de definir un profesionalismo de nuevo tipo para la docencia que escaparía a estas características negativas de las profesiones. En Junio del mismo año G. Sykes defensor de un profesionalismo de nuevo tipo publicó un artículo en respuesta a las críticas de Burbules y Densmore,⁸ que a su vez fue repli-cado por estos autores.⁹ El debate sostenido entre Burbules y Densmore, por una parte, y Sykes, por la otra, es un buen ejemplo de las visiones en pugna respecto a la profesionalización docente, nos detendremos en ellas a continuación.

La posición de Burbules y Densmore"

Burbules y Densmore parten por reconocer la importancia de mejorar los salarios, el status y las condiciones laborales de los profesores, pero señalan que el modelo profesional es tanto inefectivo como inapropiado para lograr estas metas. Tampoco consideran posible el desarrollo de un profesionalismo de nuevo tipo, que escape a los defectos de las profesiones tradicionales. Este nuevo profesionalismo es descrito en los siguientes términos por la Comisión de Educación del Bicentenario:

⁷ N. Burbules y K. Densmore, The limits of making teaching a profession. En: Educational Policy, Vol.5 No.1, Marzo de 1991 (44-63).

⁸ G. Sykes, In Defense of Teacher Professionalism as a Policy Choice. En: Educational Policy, Vol. 5 No.2, junio de 1991 (137-139).

⁹ N. Burbules y K. Densmore, The Persistence of professionalism: Breakin'Up Is Hard to Do. En: Educational Policy, Vol.5 No.2, Junio de 1991 (150-157).

¹⁰ Tomada de los artículos antes citados.

La transformación de las prácticas docentes: ¿Qué significa profesionalización docente

En su peor sentido, profesionalismo connota exclusión, autoprotección, excesiva especialización, auto-agrandamiento, formalismo, autoritarismo, jerarquía, y mistificación. Obviamente, este no es la profesionalización que la Comisión pretende para los educadores... La esperanza de la Comisión es que los educadores continúen ampliando el concepto de profesionalismo, de modo que se vuelva más democrático, orientado hacia los clientes y político, que aquel que en el presente caracteriza a las profesiones establecidas... Lo que la profesión necesita es un conjunto de conceptos totalmente nuevos concordante con la naturaleza de la sociedad de servicios humanos emergente, sus demandas educacionales, la clase de sistemas de distribución necesarios para proveer acceso público a oportunidades educacionales continuas, y los tipos de personal profesional y experto requerido para reformar la educación pública en América.¹¹

Según Burbules y Densmore el llamado a la profesionalización docente se base en tres errores. En primer lugar, se ignora el proceso mediante el cual las ocupaciones se convierten en profesiones, que se basa más en una lucha política para legitimar el control del un campo de especialización que otorga ciertos privilegios económicos y sociales, que en adquirir ciertas características de las profesiones ya establecidas.¹² En segundo lugar, no se asume el proceso histórico y político implicado, postulando que las ocupaciones pueden elegir los rasgos de la profesionalización. Por último, al colocar como primera prioridad la consecución del estatus profesional por parte de los profesores distraen la atención de problemas más cruciales que enfrentan las escuelas y los mismos profesores.

Para estos autores la apelación a la profesionalización es ambivalente. Por una parte rescata la crítica de los profesores al bajo status de la actividad docente, los bajos salarios, las condiciones laborales; pero, por otra parte, es una respuesta engañosa a la relación que se establece entre baja calidad de la educación y la mediocridad e incompetencia del profesorado. La apelación a la profesionalización en este último caso recupera el sentido común de la noción de profesión: un trabajo profesional es un buen trabajo. De modo que cuando se habla de profesionalización se está esperando que los profesores hagan bien lo que ya hacen: enseñar a los niños y adolescentes. Resulta mucho más atractivo, y moviliza mayores adhesiones una apelación a la profesionalización, que un reconocimiento

¹¹ Bicentennial Commission on Education for the Profession of Teaching. *Educating a Profession*. Washington, D.C.: American Association of Colleges for Teacher Education, 1976. Citado en Burbules y Densmore, op.cit. (La traducción es nuestra).

¹² Concuerdan en esta crítica con los planteamientos de M. S. Larson, *The rise of professionalism: A sociological analysis*. Berkeley, University of California Press, 1977.

La transformación de las prácticas docentes: ¿Qué significa profesionalización docente

explicito de la necesidad de elevar los estándares de calidad del trabajo docente.

En definitiva la noción de profesionalización parece una buena respuesta a las elevadas demandas y expectativas puestas en los profesores y al bajo soporte que la sociedad brinda a la educación.

Además de la ambigüedad que representa la noción de profesionalización, y las trabas para que la docencia se convierta en una profesión, Burbules y Densmore destacan la contradicción de esta propuesta con los objetivos democratizadores de los educadores y la educación. En primer lugar, la propuesta de profesionalización se vincula con la idea de promover distinciones al interior de los profesores mediante algún mecanismo de calificación. Estas distinciones conformarían un grupo destacado, integrado por aquellos que alcanzarán el más alto grado dentro de la actividad. Este grupo sería el grupo propiamente profesional, así de hecho los profesionales serían unos pocos. La pregunta es cómo constituir esta fracción profesional. Las propuestas aquí se refieren básicamente a crear unos estándares e incentivos salariales. La existencia de estos incentivos a su vez permitiría atraer a aquellos que no son atraídos a la docencia actualmente y que se suponen mejores y por tanto elevarían el estatus de la profesión: hombres de clase media y media alta, bien educados, en Estados Unidos de preferencia blancos. (En nuestro país se diría aquellos con los mejores puntajes en la Prueba de Aptitud Académica).

En segundo lugar, el cierre ocupacional que caracteriza las profesiones podría tener efectos antidemocráticos tanto en la composición del profesorado mismo como en su relación con el público. Según estos autores lo que se requiere es crear instancias de decisión colectiva donde se incluyan los intereses de los padres y la comunidad y la visión de los profesores; los paneles de profesionales atentan contra esta posibilidad.

Esto se vincula con el hecho que el discurso profesional tiende a crear una relación paternalista con los clientes. Las profesiones tradicionales manipulan la demanda definiendo los problemas que se deben solucionar unilateralmente, así como los métodos apropiados para su solución. Estas decisiones están orientadas por un ideal de servicio profesional basado en el bien común y el altruismo, pero cerrado a la participación pública. Este no parece un modelo a emular por los profesores, ya que la educación es un campo donde deben confluir los juicios de los especialistas con las opiniones de la comunidad. Además, es dable que la relación paternalista y antidemocrática se acreciente en la relación con los padres más pobres o de minorías sociales.

La transformación de las prácticas docentes: ¿Qué significa profesionalización docente

Por último, estos autores señalan que los argumentos a favor de la profesionalización docente descansan en una desmesurada valorización de la investigación educacional que sería la base para un desempeño efectivo. Irónicamente, mucha investigación educacional ha sido fundamento para políticas que reducen la autonomía de los profesores.

La replica de Gary Sykes¹³

Gary Sykes, en tanto, defiende la profesionalización docente. Para Sykes las profesiones no son una forma antidemocrática de control del conocimiento, aunque no haya un control democrático directo sobre las prácticas de los profesionales. Por el contrario la delegación de poder que la sociedad hace en sus profesionales se basa en la confianza colectiva que estos manejan un conocimiento especializado sobre materias complejas que no todos pueden poseer. El cierre profesional vía la formación y los certificados es una forma de protección del público, que no tiene los medios de evaluar los servicios complejos. Al Estado le cabe entonces fijar los estándares sobre la formación y los certificados para salvaguardar al público.

Para Sykes no sólo las profesiones pueden organizarse democráticamente, sino que específicamente profesionalizar a los docentes fortaleciendo su autonomía y capacidad de decisión es un imperativo democrático. La idea de fondo es que difícilmente los profesores podrán educar para la crítica, si ellos mismos son funcionarios de instituciones burocráticas sin capacidad de decisión. Según Sykes la escuela enseña para el orden y para la conformidad en parte porque los profesores mismos no son una clase intelectual libre imbuida por ideales democráticos. Sin embargo, mientras el Estado sobredetermina un currículum nacional común, los profesores podrían enseñar a reflexionar críticamente sobre la cultura.

El proyecto profesional en educación, según Sykes, tiene tres pilares: el cognitivo, el colegiado, y el moral; que corresponden a los clásicos atributos de las profesiones. Para Sykes estas tres dimensiones se complementan. Se requiere que los profesores tengan un conocimiento técnico especializado, lo cual debe sumarse al desafío de crear una cultura profesional en las escuelas que se base en la colaboración y en el involucramiento colectivo para mejorar los aprendizajes y para definir las normas que provean las bases morales para la enseñanza. Las políticas de profesionalización deben considerar el proceso

¹³ Tomada del artículo antes citado.

La transformación de las prácticas docentes: ¿Qué significa profesionalización docente

ocupacional y el trabajo de los profesores en su contexto organizacional. Lo primero incluye el reclutamiento, preparación, certificación, educación continua, evaluación y promoción de los profesores. El segundo incluye la organización, la gestión y la cultura de las escuelas. Para Sykes es obvio que la profesionalización es una estrategia política que debe complementar otras medidas, pero se debe incluir dentro de cualquier proceso de reforma un componente profesional que considere los problemas del conocimiento técnico de los profesores, sus condiciones de trabajo y el proceso que forma la ocupación.

Frente a la postura antiprofesionalista que mira el conocimiento técnico con suspicacia, porque puede desplazar, dominar o distorsionar los valores y cualidades humanas, Sykes opina que parten de una dicotomía falsa. El sostiene que algún nivel de conocimiento, autoridad y recursos constituyen una precondition para una práctica moral, y si este nivel no se ha alcanzado los profesores deben luchar por aquello que requieren para hacer su trabajo apropiadamente. El insiste que se debe construir una profesionalización acorde con los ideales sociales y educacionales.

Revisando el debate

La importancia que atribuimos al debate entre Burbules y Densmore, y Sykes radica en las lecciones que de él podemos sacar para nuestra propia reflexión local. Desde nuestro punto de vista, la discusión en nuestro país está muy distante de la profundidad que ha alcanzado afuera, y se corre el riesgo de utilizar superficialmente una noción como la de profesionalización docente, sin claridad suficiente de sus implicancias. Sin pretender agotar aquí el problema, destacaremos tres puntos de la discusión expuesta que nos parecen particularmente significativos:

- 1.- La profesionalización es un proceso complejo que en el caso de los docentes tiene múltiples dificultades políticas y sociales para que se realice. Esto tiene, a nuestro juicio dos implicancias. Primero, si lo que se busca es efectivamente una profesionalización del magisterio se debe desarrollar una política comprensiva que cubra al menos los aspectos señalados por Sykes: conocimiento técnico, condiciones laborales y el proceso que estructura la ocupación. Desde nuestra perspectiva profesionalizar implica resituar el trabajo de los docentes en la sociedad, lo cual por cierto escapa a cualquier diseño político. No obstante, cualquier diseño político debe hacerse cargo de la magnitud de la empresa para definir medidas, que por

**La transformación de las prácticas docentes:
¿Qué significa profesionalización docente**

cierto serán puntuales, en la línea de mejorar la base de conocimientos, el status profesional, la autonomía y la colaboración entre profesores.

Segundo, nos parece que no se puede usar el término profesionalización para referirse a la noción de sentido común señalada por Burbules y Densmore. Es decir profesionalizar no puede ser un término muletilla para referirse a la necesidad de que los profesores hagan un buen trabajo. Si tomamos la noción compleja de profesionalizar de Sykes, y contrarrestamos su voluntarismo con las precauciones de Burbules y Densmore, el término profesionalizar puede ser usado positivamente para referirse a la ampliación de la base de conocimientos del profesorado y de su capacidad de acción individual y colectiva.

- 2.- La profesionalización es un proceso con dos dimensiones centrales: conocimientos y control. Siguiendo las aprehensiones de Burbules y Densmore es clave considerar que los cierres profesionales son excluyentes y potencialmente antidemocráticos, y que en el caso de la educación es doble que esto refuerce la inequidad del sistema, excluyendo del control democrático de la educación a los grupos sociales más pobres. Es un desafío para el país, entonces, profesionalizar a los docentes justamente para que sean capaces de enseñar mejor a los más pobres, que son ahora quienes reciben la peor educación, superando el paternalismo y el autoritarismo. En esta dirección debe pensarse tanto la base de conocimientos del profesorado, como diseñarse los mecanismos de control democrático que aseguren la participación de los padres en los contextos más pobres.
- 3.- La apelación a la profesionalización puede ser una buena estrategia política para reducir los problemas de los profesores a los problemas técnicos. En nuestro país las condiciones laborales de profesores han sido objeto de preocupación por el Estado, una prueba de ello es el Estatuto Docente. Sin embargo, existe una tendencia a separar la dimensión salarial y propiamente laboral de la discusión sobre la calidad de la educación. Es así como, en los programas existentes que abordan directamente el desafío de mejorar la calidad del sistema, las acciones que buscan la profesionalización se reducen a perfeccionamiento docente. En este contexto, se produce una incomodidad con el tema salarial, el cual por cierto escapa en su solución el marco institucional de estos programas. Desde nuestro punto de vista, esta separación conduce a que se siga pensando los problemas de las condiciones laborales y salariales como una cuestión políticareivindicativa. Y, a su vez, que no haya una política comprensiva de profesiona-

**La transformación de las prácticas docentes:
¿Qué significa profesionalización docente**

lización docente, reduciendo la discusión a perfeccionamiento y formación.

En la perspectiva de avanzar en una visión más comprensiva del trabajo docente nos parece importante invertir la discusión y mirar el problema de las prácticas docentes no desde las profesiones y los enmarcamientos políticos, sino desde las prácticas mismas y sus enmarcamientos cotidianos, dentro de los cuales por cierto están los macropolíticos.

3. Una mirada de conjunto: el trabajo docente

En el campo educacional han existido distintas conceptualizaciones del trabajo docente. En alguna época se ha destacado la dimensión laboral acentuando el carácter asalariado de la actividad, en otros momentos se ha puesto énfasis en su dimensión técnica, y en otros en su dependencia burocrática, o, como en el presente, se ha enfatizado el carácter profesional de la actividad docente.¹⁴ Estas visiones han privilegiado una u otra dimensión, sin reconocer que quizás la principal característica del trabajo docente es que contiene elementos de todas ellas. Seguimos a J. Ezpeleta cuando señala que:

"El sentido común, las tradiciones pedagógicas, el discurso oficial y los mismos docentes, han construido históricamente una imagen de maestro notablemente desarraigada de la situación concreta en que se constituye como tal." Dejando en semipenumbra el hecho que el sujeto maestro se caracteriza por su doble calidad de especialista y al mismo tiempo de trabajador; de profesional y asalariado.¹⁵

En la literatura reciente aparece cada vez con más fuerza un nuevo enfoque que señala que hay que reconceptualizar el problema del trabajo docente, contextualizándolo en la institución escolar. Desde este punto de vista, la profesionalización docente no se construye en el vacío, sino en contextos culturales y normativos específicos. Como señala Gimeno Sacristán, la profesión docente no puede entenderse al margen de la estructura del puesto de trabajo y de la configuración particular con que las distintas determinaciones de la práctica se realizan en cada sistema educativo, establecimiento escolar o sala de clases.¹⁶

¹⁴ Sobre las distintas identidades de los profesores ver: I. Núñez, *Historia del trabajo docente y formación de profesores en Chile*, Documento de trabajo PIIE, Santiago, 1989.

¹⁵ J. Ezpeleta, *Escuelas y Maestros. Condiciones del trabajo docente en Argentina*. UNESCO/OREALC, Santiago, 1989: 22-23.

¹⁶ Gimeno Sacristán se opone a los enfoques "que ven en el profesor un profesional idílico, carismático, cuya bondad depende del grado de formación que tenga, la correcta selección que se haya hecho del mismo, sin acudir a la estructura de su puesto de trabajo como fuente del contenido práctico. El profesor, más que seleccionar condiciones de trabajo, media en las que le vienen dadas... Resulta teórica y prácticamente difícil concebir esas destrezas (profesionales) al margen de los escenarios donde se ejecutan y remodelan constantemente". (J. Gimeno Sacristán, *Investigación e innovación sobre la gestión pedagógica de los*

La transformación de las prácticas docentes: ¿Qué significa profesionalización docente

Estos planteamientos no nos podrían parecer más iluminadores si los contrastamos con opiniones recogidas entre los profesores sobre sus prácticas.¹⁷ Lo que ellos ven es que su trabajo se realiza en contextos específicos que condicionan su quehacer, al punto que un mismo profesor se desempeña de modo diferente en distintos contextos escolares. Su propia destreza profesional es sólo un elemento que se conjuga con un conjunto de determinaciones que les son dadas.

El punto relevante es ¿cuáles son estas determinaciones? Para abordar este punto nos referiremos a tres enfoques conceptuales que nos parecen relevantes de considerar:

a) En primer lugar, los planteamientos de Gimeno Sacristán quien pone el énfasis en la dimensión cultural. Sacristán señala:

"No se puede comprender el comportamiento de los docentes, ni favorecer el cambio del mismo sin entender que sus papeles profesionales son respuestas personales, eso sí, a patrones de comportamientos dirigidos no sólo por la cultura, la sociedad y la política educativa externa, sino de forma más inmediata por las regulaciones colectivas de la práctica, establecidas en los centros escolares y diseminadas como una especie de "estilo profesional" por diversos niveles del sistema escolar, creando lo que es la cultura profesional como conjunto de rutinas prácticas, imágenes que dan sentido a las acciones, valores de referencia y racionalización de la práctica"¹⁸

Esta cultura profesional, o regulaciones colectivas de la práctica está constituida por un conjunto complejo de normas, valores y conocimientos. Gimeno Sacristán distingue como componentes principales los siguientes: normas de comunicación interpersonal (que dependen de la organización del trabajo en los centros); reglas de comunicación y control interpersonal con los alumnos; normas implícitas y explícitas de relacionarse con la comunidad exterior; un conjunto de valores que orientan la práctica; una selección y organización del conocimiento; unas formas de hacer; y conocimientos muy diversos respecto de la educación, los procesos de aprendizajes, los comportamientos de

equipos de profesores. En: Ezpelleta y Furlán, *La gestión pedagógica de la escuela*, UNESCO, Santiago, 1992: 77).

¹⁷ Entrevistas a 20 profesores de enseñanza media, realizadas en el marco de una investigación cualitativa llevada a cabo en 1991. J. Gysling, *Profesores y Currículum. Un estudio cualitativo*, CIDE, Santiago, 1992.

¹⁸ J. Gimeno Sacristán, *op.cit.*: 71.

las personas, el papel del profesor, la utilidad del conocimiento.

b) Desde otra perspectiva, J. Ezpeleta pone el énfasis en la relación del profesor con la institución escolar. Esta autora señala que:

"El maestro es "un protagonista que actúa siempre ubicado entre los cauces que le ofrece la institución y -sin dejar de estimar los márgenes de lo permitido- las direcciones que su idiosincrasia y su experiencia profesional le señalan"."

En la estructura de la institución Ezpeleta distingue tres ordenamientos que organizan el trabajo cotidiano de los docentes: uno es técnico-pedagógico, otro es administrativo y otro es laboral. La particular confluencia y combinación de estos ordenamientos, determinada por la administración y organización escolar, dan lugar a lo que Ezpeleta denomina una "modalidad institucional".

Es importante destacar que la institucionalidad se expresa vía reglas, pero además vía recursos, es decir estableciendo modos de hacer (reglas), pero, además, distribuyendo unas determinadas capacidades de hacer (recursos). Estas reglas y recursos operan como límites a la acción, pero también como principios generativos de la acción, ya que se debe actuar dentro y con determinados recursos y reglas."

De acuerdo a lo señalado, tenemos entonces, una determinada cultura profesional y unas determinadas modalidades institucionales, en las cuales confluyen regulaciones técnico-pedagógicas, administrativas y laborales, materializadas en reglas y recursos, como determinaciones de las prácticas docentes. Pero, además, considerando la visión de los profesores recogida en diversos estudios, tenemos a los alumnos.

c) A juicio nuestro, la dimensión interactiva del trabajo docente, puesta reiteradamente al centro por los profesores no

¹⁹ J. Ezpeleta, Problemas y teoría a propósito de la gestión pedagógica. En: Ezpeleta y Furlán, op.cit: 109.

²⁰ Tomamos los conceptos de reglas y recursos de A. Giddens, Central problems in social theory. Action, Structure and Contradiction in Social Analysis. University of California Press, Berkeley and Los Angeles, 1983.

La transformación de las prácticas docentes: ¿Qué significa profesionalización docente

puede ser dejada de lado.²¹ Dentro de la corriente denominada de 'pensamientos del profesor', distintos autores han construido modelos que buscan superar la visión unidireccional de la intervención didáctica. En estos modelos se integran las recíprocas influencias entre profesor y alumnos, considerando dentro de las variables preinstruccionales las características de los alumnos, y dentro de las variables instruccionales su comportamiento.²²

Dentro de esta visión interactiva, que ve a los estudiantes como actores activos del proceso educativo, nos parece que hay que seguir explorando en las determinaciones de las prácticas de los propios estudiantes. En esta línea la reflexión sobre las prácticas docentes debería conectarse con la reflexión sobre la cultura juvenil y la crisis de autoridad de nuestra sociedad actual. Debe considerarse que cotidianamente el proceso educativo se realiza en la interacción de profesores con estudiantes. Estos estudiantes son diversos, tienen intereses, aptitudes y valores particulares, y también un modo específico de vincularse con la autoridad.²³

En síntesis, el trabajo docente no puede comprenderse al margen de la red de relaciones culturales e institucionales que lo determinan, ni tampoco de su indisoluble realización interactiva.

Al respecto nos parece elocuente el testimonio de un profesor de castellano, que presenta de modo condensado los múltiples factores que determinan sus prácticas:

"Exigencias de aprendizaje de los contenidos... Mira... yo tengo que reconocer desgraciadamente... Yo trabajo en Renca más que nada, ... más por la parte memorización, que es la que trabajan casi todos. En que uno dicta, pocas veces explicas... Fíjate lo que estoy diciendo... Fíjate que estoy reconociendo que soy un pésimo profesor!... Y después entonces haces una prueba: pésima pedagogía. Entonces... ¿cómo no va a estar mala la educación? Pero yo no puedo hacer una clase magistral cuando no tengo tiempo ni para hacerla ni para prepararla, no me puedo tirar a los leones así como así, es decir, todavía no tengo esa

²¹ Esta ha sido reportada en numerosas investigaciones, desde el clásico estudio de V. Valler, *The Sociology of Teaching*, John Wiley & Sons Inc, New York, 1965. A estudio más recientes como el trabajo de J. Ezpeleta, *Escuelas y maestros. Condiciones del trabajo docente en Argentina*. UNESCO/Orealc, Santiago, 1989. O en, D. Duke y B. Ganseder, *Teacher empowerment: The view from the classroom*. En: *Educational Policy*, Vol. 4 No.2, 1990 (145-160).

²² Ver, C. Marcelo, *El pensamiento del profesor*, Ediciones CEAC, España, 1987.

²³ J.C. Tedesco se refiere al tema de la autoridad en: *Estrategias de desarrollo y educación: el desafío de la gestión pública*. En: Ezpeleta y Furlán, op.cit.

La transformación de las prácticas docentes: ¿Qué significa profesionalización docente

experiencia. He visto profesores que tienen esa experiencia, pero yo no tengo el don, digamos... el don de motivar por motivar, por la palabra, no tengo ese don, o, a lo mejor lo tengo y no lo he desarrollado, entonces me doy cuenta que no lo tengo, entonces yo tengo que hacer cosas extras, y, para preparar cosas extras no tengo tiempo. Pero he hecho clases buenas digamos, por ejemplo yo he trabajado con... Serrat, hemos analizado poemas -cuando trabajo con lírica me gusta trabajar bien- hemos dibujado poemas" (Julio Espinoza, profesor de Castellano).

De acuerdo a lo señalado, las prácticas docentes no están determinadas sólo por aspectos técnicos, por el contrario en ella confluyen una serie de determinaciones que incluyen aspectos tan diversos como son la normativa oficial, las propias capacidades y visiones de los profesores y, por cierto, los alumnos y su disposición. Nos parece importante poner en el centro de la discusión esta complejidad, porque pensamos que cualquier estrategia de cambio para ser exitosa debe enfrentar justamente la red de relaciones que estructuran las prácticas docentes.

Una política dirigida a transformar las prácticas docentes debe partir por tener una visión más comprensiva del trabajo de los profesores, y actuar sobre las varias dimensiones que lo condicionan. En esta línea una reforma que sólo enfatice la dimensión técnico-pedagógica, perfeccionando a los docentes en un determinado enfoque del problema educacional, por cierto que será insuficiente. Este esfuerzo debe acompañarse por medidas igualmente significativas de alteración de las pautas institucionales de organización del trabajo pedagógico, incluyendo la dimensión administrativa y laboral. La política debe considerar además a los estudiantes como actores asociados, sin cuyo concurso se pueden frustrar muchas buenas iniciativas.

4. Elementos para una estrategia de cambio

La principal orientación para el diseño de una estrategia de cambio de las prácticas de los profesores es, como señalamos antes, que aborde varias de las dimensiones que las afectan. Puntualizaremos a continuación las dimensiones a nuestro juicio cruciales a considerar desde la realidad de nuestro sistema escolar.

a) Respecto al ordenamiento administrativo:

Una de las principales transformaciones en esta línea se refiere a la relación de trabajo al interior del establecimiento escolar. Se debe fomentar en esta línea la autonomía profesional, pero junto con esto el trabajo entre pares, y las relaciones democráticas entre la dirección y los profesores. Un elemento que puede resultar un generador de nuevas relaciones se refiere a la definición a nivel del establecimiento de un proyecto educativo, cuestión puesta con fuerza por la descentralización educacional.

Por cierto otra dimensión clave a reformular en este nivel se refiere a la supervisión burocrática del trabajo pedagógico. El control de la calidad del trabajo docente debe realizarse a través de la incorporación de evaluaciones internas y externas, y principalmente de la reflexión colectiva que realicen los profesores entre sí.

b) Respecto al ordenamiento técnico-pedagógico

Las transformaciones centrales que visualizamos en este nivel son de distinto orden. En primer lugar se debe hacer un serio esfuerzo por mejorar la calidad de la formación inicial de los profesores de modo de prepararlos en consonancia con un desempeño autónomo, reflexivo, crítico y colectivo.²⁴

²⁴ Es claro que formación de profesores es un problema en sí mismo que requeriría un mayor desarrollo, aquí nos apoyamos en las principales conclusiones extraídas de la investigación NECE 5.1: "Requerimientos para la formación de profesores de enseñanza media". PUC y otros, Informe Final, Santiago, 1993.

La transformación de las prácticas docentes: ¿Qué significa profesionalización docente

También se deben rediseñar los mecanismos de perfeccionamiento, pensando que junto con el perfeccionamiento tradicional, se debe dejar espacio para un perfeccionamiento in situ, que actúe como una herramienta de apoyo a la reflexión crítica que deben desarrollar los profesores sobre sus prácticas.

Por último se debe considerar como una línea de acción prioritaria un conjunto de medidas tendientes a transformar los mecanismos de organización del tiempo escolar. Hay que buscar unos puntos de equilibrio entre las necesidades pedagógicas y las normativas organizacionales de modo tal que no se superpongan o contradigan.

Desde nuestra perspectiva el tiempo es crucial, ya que en la rutina del profesor se condensan sus condiciones laborales, por una parte, y de la organización administrativa y pedagógica del establecimiento, por otra. Visto así, el tiempo es la expresión más concreta de los factores institucionales y laborales que afectan las prácticas docentes. Así, los profesores tienen premuras de tiempo, por ejemplo, porque deben trabajar en dos establecimientos para paliar sus bajos salarios. Pero también porque el plan de estudios oficial contempla 2 horas en enseñanza media para Biología, con un programa que fue diseñado originalmente para tres horas. También es problema el tiempo, porque es difícil hacer clases a un curso a la última hora, porque hay eventos del establecimiento que significan que no hayan clases, porque hay que cumplir un determinado número de evaluaciones, etc. Por cierto, que también falta el tiempo para corregir pruebas, planificar clases, preparar material didáctico, entre otros. La falta de tiempo en enseñanza media parece particularmente dramática, por cuanto los profesores sólo tienen unas pocas horas a la semana con cada curso, perder clases significa perder una semana, por ejemplo. Pero también por esta misma organización del tiempo en enseñanza media un profesor para completar horario (y salario) debe tener múltiples cursos. Un profesor fácilmente puede tener 400 alumnos en un sólo establecimiento, y por cierto otros 300 o 400 en otro establecimiento. Si se piensa que los profesores deben colocar varias notas por semestre, se entiende porque para ellos la corrección de pruebas es un problema mayor.

c) Respecto al ordenamiento laboral

Un tema recurrente, que no hay que olvidar por conocido, se refiere a las precarias remuneraciones de los docentes.

Tan significativo como el tema de las remuneraciones es, a nuestro juicio, el de la organización de la jornada laboral. El

**La transformación de las prácticas docentes:
¿Qué significa profesionalización docente**

profesor contratado por horas difícilmente logrará comprometerse con el proyecto educativo del establecimiento.

Además de la recarga horaria que este sistema genera.

d) *Respecto a los alumnos*

A nuestro juicio los alumnos, (su cultura, su relación con la autoridad, su diversidad) deben ser considerados en la definición de la política educativa en dos sentidos: 1) en el diseño de currículos relevantes desde ellos y para ellos en su vida actual, no sólo en sus salidas del sistema; 2) como actores cuya voluntad de adhesión no es incondicional al sistema. En la segunda línea creemos que es fundamental definir estrategias de acercamiento a los estudiantes, de fomento de sentidos de pertenencia, de búsqueda de nuevos anclajes para la recuperación de su confianza y credibilidad.

DOC.: 7.058