

Perspectivas sociológicas y pedagógicas de la profesionalidad docente¹

*Silvia López de Maturana Luna**

Resumen

Desde una óptica sociológica, la profesión docente se caracteriza como semi profesión, entre otros, por la falta de autonomía en su tarea. Necesitamos una mirada pedagógica para re-valorizarla porque es un factor crítico para la mejora de la calidad de la educación. Una manera de hacerlo es sacar a la luz las prácticas de calidad para indagar lo que tienen de educativo y profundizar en su desarrollo. Asumimos que está desvalorizada a causa de la fragmentación y multiplicación de funciones que provoca desorientación y conduce a los profesores a preocuparse más de asuntos técnicos que pedagógicos. El reconocimiento público comienza con el propio convencimiento del valor de la profesión y con el compromiso con un proyecto educativo y social. Eso nos permite entender el rol de los profesores, sin forzar su adscripción a categorías profesionales que a priori la dejan fuera y limitan sus especificidades singulares.

Palabras clave: Profesionalidad docente. Autonomía docente. Compromiso docente.

Introducción

Los rasgos que diferentes autores utilizan para definir una profesión son generales y no específicos para la profesión docente. Estos coinciden, desde una óptica sociológica, en caracterizar la condición docente como semi profesión o cuasi profesión, siendo el rasgo más destacado la falta de autonomía para desarrollar su tarea, lo que confirma la paradoja “de un proceso de profesionalización que no sirve para que la categoría docente adquiera una condición

* Doctora en Pedagogía por la Universidad de Valencia y se desempeña actualmente como profesora del Departamento de Educación de la Universidad de La Serena, Chile. (www.use-rena.cl). E-mail: silviauml@gmail.com

¹ Conviene diferenciar profesionalidad de profesionalización para una mejor comprensión del papel docente y pedagógico. A saber, la primera implica el compromiso docente por desarrollar un proceso de enseñanza y de aprendizaje de calidad, y la segunda, el estatus profesional y su influencia social.

Recibido: 10/02/2011 – Aprobado: 29/04/2011

profesional” (GHILARDI, 1993, p. 32). Si ese discurso se ha generalizado, necesitamos una mirada distinta para que la práctica docente sea valorada como profesional.

La posición de semi-profesional ubica a los profesores en un status intermedio ya que por debajo estarían los obreros, quienes no han “accedido nunca a la propiedad de sus medios de producción” y se han visto privados “de la capacidad de controlar el objeto y el proceso de su trabajo” y de “la autonomía en su actividad productiva” (op. cit, 2001, p. 183),² y sobre ellos se encontrarían, por ejemplo, los médicos, los abogados y los ingenieros quienes profitan de la autonomía suficiente para ejercer su profesión.

La profesionalidad tradicionalmente definida segrega, entre otros, por origen social, por años de formación, por tipos de conocimiento y perfeccionamiento, razones por las que el profesorado queda fuera del rango de las profesiones liberales. Sin embargo, en los tiempos actuales cada vez se hace más difusa la separación entre las caracterizaciones de una y de las otras, dado el fortalecimiento y valoración del rol docente, el incremento de prácticas de calidad, el esfuerzo que los profesores están haciendo por resituar la profesión docente en un lugar más privilegiado, a la lucha por la defensa de sus derechos, de su competencia y, porque –aludiendo a Freire–, están cada vez más convencidos de la importancia social y política de su tarea.

Otro rasgo define a los profesionales como “un colectivo autorregulado de personas que trabajan directamente

para el mercado en una situación de privilegio monopolista. Solo ellos pueden ofrecer un tipo determinado de bienes o servicios, protegidos de la competencia por la ley” (FERNÁNDEZ ENGUITA, 2001, p. 183). El mismo autor señala que la semi-profesión está,

generalmente formada por grupos asalariados, a menudo parte de burocracias públicas, cuyo nivel de formación es similar al de los profesionales liberales. Grupos que están sometidos a la autoridad de sus empleadores pero que pugnan por mantener o ampliar su autonomía en el proceso de trabajo y sus ventajas relativas en la distribución de la renta, el poder y el prestigio (FERNÁNDEZ ENGUITA, 2001, p. 184).

Saber si los profesores pertenecen o no a la categoría de profesionales no cambiará su actitud dentro del aula, que es lo que realmente nos interesa. Quizá eleve su autoestima y su discurso, pero “lo realmente decisivo para el aprendizaje de los alumnos siguen siendo los compromisos y las competencias de los profesores” (DARLING-HAMMOND, 2001, p. 369). Por lo tanto, no es tan importante igualar la profesión docente con las liberales ya que no pertenece a ese rango y es absurdo pretender que lo haga, y porque la profesión docente posee características propias de su condición. No se trata de valorar la profesionalidad de los profesores *per se*, sino porque la opinión pública es relevante para aceptarlos como agentes de cambio social.

El rango profesional no sólo depende de los recursos del Estado, sino de la convicción que a su vez tengan los agen-

tes sociales externos, que generalmente proviene de la “comprensión colonial” de la escuela, y que influye en cómo se organizan los recursos y se administra y prioriza el gasto público. ¿Cómo se va a invertir en algo que no vale la pena?³

“Atractores” y “facilitadores” para el ingreso a las profesiones

El desarrollo profesional y la práctica reflexiva son dos tendencias que en las últimas décadas han caracterizado el interés de quienes se relacionan con la enseñanza. El primero, entendido como la actividad centrada en ayudar a los profesores noveles y experimentados para que consoliden sus competencias, y la segunda, como el énfasis en el análisis y reflexión de las tareas, opciones, propósitos y consecuencias que los profesores hacen de sus acciones en el curso de su día laboral. Esa introspección es más efectiva si se comparte entre los pares, porque ellos caracterizan diversos tipos de enseñanza y proporcionan ejemplos de prácticas alternativas (LORTIE, 2002, p. VIII).

Cualquier ocupación o profesión que no pueda reclutar a nuevos miembros no sobrevive, razón por la cual las profesiones compiten, a veces de manera silenciosa, sean o no conscientes sus miembros, y proveen diferentes ventajas y desventajas que atraen a unos y repelen a otros. Por lo general, las profesiones se constituyen por personas cuyas disposiciones y circunstancias particulares de la vida las llevan a decidir esa opción (op. cit., p. 25-26). Sin

embargo, sabemos que las formas de reclutamiento no necesariamente ocurren por elección intencional, sino porque a veces no hay otra alternativa. Lo importante, en nuestro caso, es cómo una vez estando dentro, entendemos el rol que nos compete como profesores, y afectamos positivamente a la composición social de nuestra profesión.

Los “atractores” y los “facilitadores” son dos grandes tipos de recursos para reclutar al personal en las profesiones. Los primeros consisten en beneficios comparativos (y coste) preferentemente en relación al dinero, el prestigio, el status y el poder, y los segundos, que se observan menos comúnmente, se refieren a los mecanismos sociales de ayuda a las personas, para facilitar su ingreso a la profesión y su estabilidad dentro de ella.

Para muchas personas a la hora de elegir priman los atractores, ya que los facilitadores se relacionan más con las circunstancias de la vida. Cabe preguntarnos entonces, si acaso los recursos de reclutamiento para la enseñanza atraen a clases particulares de personas con orientaciones también particulares, y si es así, cómo es que estas personas no influyen en el *ethos* de las profesiones (LORTIE, 2002, p. 26).

Desde una óptica sociológica

Los planteamientos sociológicos sobre la profesionalidad, por un lado, contextualizan la profesionalidad docente sobre una construcción sociocultural y, por otro, facilitan la comprensión de las propuestas que se adopten para reprofesionalizar, si llegáramos a la conclusión que es necesario.

Si se acepta que la docencia o está poco profesionalizada o admite una mayor profesionalización, entonces deberían proponerse medidas tendentes a su revalorización como medio para mejorar la calidad de la enseñanza (GIL, 1996, p. 26).

Si hablamos de revalorizar asumimos que la profesión docente está desvalorizada. Bajo esta óptica creemos que una de las medidas que propician el debate de la revalorización es sacar a la luz las prácticas de calidad e indagar *qué* de educativo hay en ellas para profundizar en su desarrollo y *cómo* lo hacen los profesores; *qué* los mueve a realizar *esas* acciones, *qué* priorizan, *cómo* han evolucionado sus prácticas y *qué* ha incentivado su desarrollo. En la medida que podamos responderlas podremos formular propuestas educativas.

Rasgos que definen la profesionalidad desde una óptica sociológica

Los principales rasgos de la profesionalidad, coincidentes en las definiciones de diferentes autores, son siete, sin contar el reconocimiento social y el status, porque, a pesar que se menciona con asiduidad, consideramos que es la consecuencia de las otras características y porque siempre aparece en cualquier tipo de análisis. Estos no son excluyentes unos de otros porque generan sinergia en sus interrelaciones. A saber:

- 1) Competencia en tipos específicos de conocimientos que tienen una base común para todos sus miembros. El saber está constituido

por un cúmulo de conocimientos especializados que habilitan al profesional para ejercer de manera competente y exclusiva y no admite interferencia de terceros porque posee

un componente “sagrado”, en el sentido de que no puede ser evaluado por los profanos. Sólo un profesional puede juzgar a otro [...] (FERNÁNDEZ EN-GUITA, 2001, p. 185).

- 2) Responsabilidad de transmitir los conocimientos, incluyendo técnicas y recursos intelectuales necesarios para su desarrollo. Los profesionales disponen de las técnicas intelectuales necesarias para transmitir y expandir los conocimientos especializados que los hace merecedores del reconocimiento y credibilidad social (DARLING-HAMMOND, 2001; GHILARDI, 1993; FERNÁNDEZ PÉREZ, 1999). Los conocimientos provienen de una formación de carácter profesionalizador, realizados con autonomía y avalados por el status que caracteriza a las profesiones liberales que los legitima como profesionales.
- 3) Control en el ingreso, tipo, tiempo de formación especializada y permanente reconstrucción de los conocimientos. La acreditación para el ejercicio profesional, implica control de su ingreso al grupo, formación profesional reconocida, certificaciones, largo período de formación especializada, conocimientos especificados previamente, y permanente reconstrucción

de los mismos con autonomía y libertad (Cfr. DARLING-HAMMOND, 2001; MUSGRAVE, 1982; GHILARDI, 1993; GIL, 1996). El control⁴ de la profesión es una manera de garantizar a la opinión pública que los conocimientos y su permanente actualización son dignos de confianza.

- 4) Autonomía para ejercer la práctica: La permanente reconstrucción de los conocimientos de los profesionales tiene asignado un amplio espacio de autonomía, sea al individuo o a toda la comunidad dedicada a esa ocupación, para ejercer sin interferencias de los legos en la materia y según la modalidad que cada uno considere más apropiada y oportuna (DARLING-HAMMOND, 2001, p. 374; GHILARDI, 1993, p. 24). La sociedad les otorga la autonomía necesaria frente a posibles intromisiones administrativas y confía en su criterio para tomar decisiones técnicas.
- 5) Autorregulación y Organización profesional de autogobierno. Los profesionales adquieren un determinado compromiso al servicio de la seguridad y el bienestar públicos a través de un código de ética que autoregula la posesión de una competencia exclusiva, su conducta profesional y la resolución de sus conflictos internos (DARLING-HAMMOND, 2001; MUSGRAVE, 1982; GHILARDI, 1993; GIL, 1996; FERNÁNDEZ ENGUITA, 2001).

- 6) Servicio social y vocación de servicio a la humanidad. Una ocupación que se precie de su profesionalidad se caracteriza por ser un servicio social esencial, definido y único, con énfasis en los servicios prestados antes que en el provecho económico, lo que implica la vocación de servicio a la humanidad (GHILARDI, 1993; GIL, 1996; FERNÁNDEZ ENGUITA, 2001); debe transmitir sus conocimientos utilizando las técnicas intelectuales necesarias para desarrollar un servicio social y exigir a quien entra en la actividad que acepte amplias responsabilidades personales, tanto por los juicios que emita, cuanto por las acciones que emprenda en el ámbito de la propia autonomía profesional (GHILARDI, 1993, p. 24).
- 7) Autopercepción del profesional satisfecho por la tarea que realiza. Quien tenga el reconocimiento social y la libertad para decidir sobre su práctica evidentemente tendrá una autopercepción diferente al que no la posea. Los profesionales desarrollan una conciencia satisfactoria de su función y del servicio que prestan a la comunidad.

¿Quiénes son los profesionales?

Desde el siglo XIX, “la situación profesional se caracteriza por el hecho de que una persona experta recibe una consulta procedente de un cliente ignorante, que manifiesta una confianza absoluta en el consejo que se le brinda”

(MUSGRAVE, 1982, p. 200), por ejemplo, el enfermo que consulta al médico o el acusado a un abogado. Se caracteriza por una estrecha relación entre profesional y “cliente”, donde se supone que el profesional siempre usa sus conocimientos en beneficio del cliente y se apoya en un código de ética profesional, por ejemplo, el juramento hipocrático.

En el caso de la escuela, la condición de “cliente” se supone transformada por el diálogo, ya que se trata de una relación estrecha entre profesores y alumnos, mediados por los conocimientos que legitimarán la relación y beneficiarán a los actores, pudiendo ocurrir el *diálogo de saberes*.

No obstante, hay ciertos rasgos de la profesionalidad en los que la profesión docente se enmarca, por ejemplo, anteponer siempre los intereses de los destinatarios de sus servicios y fundamentar sus decisiones en los mejores conocimientos disponibles (DARLING-HAMMOND, 2001, p. 374-375). Esa es una de las características más relevantes del profesorado –a pesar que no podemos negar que es una característica del *deber ser* más que del acontecer cotidiano– ya que uno de principales roles docentes es precisamente anteponer cualquier otra instancia a las necesidades de los alumnos, lo que no significa caer en la tentación de sobrevalorar el apostolado profesionalizador.

Lamentablemente, no siempre es reconocido públicamente y tampoco a lo largo de la historia se observa que esas condiciones se mantengan, aunque hay que destacar a grandes pedagogos como Freinet, Freire, Montessori, etc. y otros

tantos desconocidos que sí han manifestado estas características.

Los docentes se mueven entre dos polos ya que,

están sometidos a la autoridad de organizaciones burocráticas, sean públicas o privadas, reciben salarios que pueden caracterizarse como bajos y han perdido prácticamente toda capacidad de determinar los fines de su trabajo. Sin embargo, siguen desempeñando unas tareas de alta cualificación –en comparación con el conjunto de los trabajadores asalariados– y conservan gran parte del control sobre su proceso de trabajo. En cierto modo puede decirse que tanto ellos como la sociedad en general y sus empleadores en particular han aceptado los términos de un intercambio: autonomía a cambio de bajos salarios (FERNÁNDEZ ENGUITA, 2001, p. 192).

Es conveniente no perder de vista que en el sistema público los médicos también reciben salarios, y que además se les exige un cierto *rendimiento*, por ejemplo, número de pacientes atendidos. Evidentemente, el rasgo cualificador tiene que ver con la autonomía con que cada grupo profesional se desempeña. Si bien es cierto que tanto médicos como profesores pueden ser asalariados, los primeros si dejan de serlo pueden instalarse autónomamente para ofrecer sus servicios y cobrar por ellos, cosa que los profesores no pueden hacer ya que dependen de la administración externa.

Pareciera ser que la autonomía es uno de los rasgos de mayor impacto en las profesiones y es requerida a los grupos para ser considerados profesionales y a sus correspondientes privilegios en

cuanto a ingresos, poder y prestigio. Visto así, es evidente que la profesión docente queda en desmedro, ya que no tiene altos ingresos, poder, ni prestigio. Sin embargo, esas condiciones son relativas dependiendo de la perspectiva de análisis que se adopte.⁵

Por un lado, si se aumentara el ingreso de los profesores, nada asegura que serían más profesionales, ya que hay mucha información que confirma lo contrario. Y por otro lado, no hay que olvidar el poder que un profesor tiene dentro del aula que puede formar o deformar a un alumno, puesto que una vez cerrada la puerta puede tomar las decisiones que le parezcan más convenientes.

Autonomía: rasgo destacado de la profesionalidad

La autonomía es uno de los aspectos más destacados como rasgo de la profesionalidad porque no sólo implica la capacidad de tomar decisiones y solucionar problemas por cuenta propia, sino también el ejercicio de una práctica profesional deliberativa y emancipatoria (CONTRERAS, 1999, p. 151). No es una capacidad que se pueda analizar desde una perspectiva individualista sino que “se construye en el encuentro”. En el ámbito de la escuela la entendemos desde una perspectiva relacional y constructiva como

la búsqueda y la construcción de un encuentro pedagógico en el que las convicciones y las pretensiones abren un espacio de entendimiento en el cual estas pueden desarrollarse dialógicamente, tanto en su significación como en su realización [...] debe desarrollarse en relación al cometido práctico de

una tarea moral de la que se es públicamente responsable y que debe ser socialmente participada (CONTRERAS, 1999, p. 152).

Por lo tanto, es una cualidad de vida, un proceso de ejercicio continuo de construcción social, razón por la cual, para lograrla, no puede desligarse de las prácticas de cooperación. La posibilidad de realización en la escuela solo puede darse si se produce, como señala Habermas, la *reflexibilidad de expectativas*, donde los alumnos entienden los propósitos del profesor y éste entiende las circunstancias y expectativas de aquellos (CONTRERAS, 1999, p. 151).

La sociedad otorga a las profesiones liberales la autonomía necesaria frente a posibles intromisiones administrativas y confía en su criterio para tomar decisiones técnicas. “Los profesionales son doblemente autónomos en el ejercicio de su profesión: frente a las organizaciones y frente a los clientes” tanto por el ejercicio liberal de su profesión como el profesional “soberano” que “siempre tiene razón” sobre su clientela que se ve obligada acudir a ellos por una necesidad (FERNÁNDEZ ENGUITA, 2001, p. 187).

Por ejemplo,

Suponemos que un médico es competente y honesto; él, a su vez, supone que le permitiremos aconsejar al paciente de la forma que considere más oportuna, y que no nos interferiremos en su labor. En tal situación existe una cierta tensión, puesto que cuando el Estado concede una protección, también puede desear interferir en tanto que patrono o mediador (MUSGRAVE, 1982, p. 205-206).

Es el caso de la profesionalidad docente que pierde fuerza sin la autonomía necesaria para decidir sobre la enseñanza ya que el Estado es

el patrono principal a través de la administración educativa local, y por lo tanto, el consumidor principal de la fuerza laboral docente. En consecuencia, está interesado en fijar los criterios mínimos de conocimientos y aptitud que deberán poseer quienes se dediquen a la enseñanza (p. 202).

A diferencia de los profesionales que “tienen acotado un campo exclusivo, generalmente reconocido y protegido por el Estado”, los profesores tienen un campo acotado parcialmente, ya que no tienen exclusividad en la tarea de enseñar (FERNÁNDEZ ENGUITA, 2001, p. 186). No tienen injerencia en las decisiones sobre su trabajo ya que está organizado en estructuras jerárquicas administradas externamente.

Incluso, los padres y la familia de los alumnos se inmiscuyen en la labor de un profesor, no así en la de otros profesionales, a pesar que los profesores oponen resistencia a la participación de los padres precisamente porque desean tener un campo acotado como defensa de su profesionalismo (op. cit., 2001, p. 188).

Como hemos señalado, los profesores no son autónomos para decidir a nivel macro⁶ y tienen pocas posibilidades de influir formalmente en los objetivos programáticos, pero tienen muchas posibilidades de determinar de manera autónoma el proceso a través del cual conseguirlos dentro o fuera del aula,

aunque eso les otorgue una autonomía limitada ya que,

las organizaciones pueden regular su horario, sus condiciones de trabajo, sus mecanismos de promoción, sus salarios, etc. y los objetivos de su labor, pero solo superficialmente su proceso específico de trabajo (FERNÁNDEZ ENGUITA, 1993, p. 84).

Sin embargo, los profesionales que no dependen de una Organización están presos por el sistema social que los obliga a ejercer en horarios desmedidos para labrarse una *posición social*. No hay que olvidar esto pues su ocultamiento camufla sus implicancias.

la regulación de la enseñanza ha pasado con el tiempo de limitarse a los requisitos más generales a suponer una especificación detallada de los programas docentes. La administración determina las materias que deberán impartirse en cada curso, las horas que se dedicarán a cada materia y los temas de que se compondrá. En otras palabras, el enseñante ha perdido progresivamente la capacidad de decidir cual ha de ser el resultado de su trabajo, pues este le llega previamente establecido en forma de asignaturas, horarios, programas, normas de rendimiento, etc.

Las regulaciones que recaen sobre el docente no conciernen solamente a qué enseñar, sino también, a menudo, a cómo enseñarlo. En todo caso, cualquier cosa no puede ser enseñada de cualquier manera, de modo que, al decidir un contenido, las autoridades escolares limitan también la gama de métodos posibles. Pero además, sobre todo las autoridades de los centros, pueden imponer a los enseñantes formas de organizar las clases y otras

actividades, procedimientos de evaluación, criterios de disciplina para los alumnos, etc. El docente pierde así, también, y aunque sólo sea parcialmente, el control sobre su proceso de trabajo. Esta pérdida de autonomía puede considerarse también como un proceso de descualificación de puesto de trabajo. Viendo limitadas sus posibilidades de tomar decisiones, el docente ya no precisa de las capacidades y los conocimientos necesarios para hacerlo (p. 190-191).

Creemos que en ninguna profesión algo pueda hacerse de cualquier modo. Los médicos siguen protocolos estrictos para diagnosticar y tratar al paciente, lo mismo sucede con los ingenieros calculistas, y por supuesto con los profesores. El problema está en *cómo* se asume esa práctica y *qué* se hace con la autonomía.

De acuerdo a Darling-Hammond (2001, p. 375) los políticos dejan en mano de los ingenieros las decisiones correspondientes a las especificaciones de los puentes, de los arquitectos el establecimiento de los estándares de construcción de edificios, de los pediatras la elaboración de los protocolos de vacunación, pero no se pide a los profesores que definan sus criterios de enseñanza porque no consideran que estén preparados.

Eso también es expresión de la manera parcial con que se tratan aspectos técnicos: un puente es un puente y no un medio de convivencia. Si se asumiera de este modo, los políticos no les dejarían las manos tan libres. No sucede así con la educación porque todos *tendemos* a mirarla de manera integrada, aunque en su tratamiento escolar la reduzcamos a asuntos técnicos. Esto es un cla-

ro ejemplo de problema público por las consecuencias que tiene sobre la credibilidad de la profesión docente.

La autonomía es más que una simple definición de características personales, es “una construcción que nos habla tanto de la forma en que se actúa profesionalmente, como de los modos deseables de relación social” (CONTRERAS, 1999, p. 150). En el caso de la escuela, y tomando las palabras del mismo autor, es la manera en que los profesores se constituyen a través de la forma en que se relacionan.

Actitud de los profesores

Es posible que gran parte del profesorado se encuentre insatisfecho con el modo como ejerce sus tareas docentes, pero también una proporción mayor de lo que se cree opina lo contrario. Lo que sucede es que pesa mucho la baja calidad de los resultados escolares, la sobrecarga horaria, la disciplina escolar, el estrés, etc., razón por la cual sobresalen entre los demás. Sin embargo, no debemos olvidar que si contrastamos con otras profesiones nos llevaríamos grandes sorpresas de compartir problemas similares.

De esa manera, muchos profesores aducen no tener tiempo (ni ganas) para perfeccionarse, renovarse, probar otros caminos para que sus alumnos aprendan y van quedando rezagados y obsoletos.

[...] la adecuación de la oferta educativa a las necesidades de educación que la sociedad, en su progreso incesante demanda, pasa necesariamente por una adecuación a dichas demandas de la manera de ejercer su profesión los

docentes y educadores. Dicho de modo más directo y específico, el desfase entre oferta educativa y demanda social de educación, en términos cualitativos, pasa, entre otras cosas, por el desfase entre dicha demanda y la comprensión (manera de entender) y ejercicio de su profesión por parte de los docentes (FERNÁNDEZ PÉREZ, 1999, p. IX).

Muchos profesores no asumen la responsabilidad de renovarse con los cambios a los que permanentemente está expuesta la escuela, lo que se agrava cuando no hay coherencia entre lo que se hace en la escuela y lo que necesitan los alumnos. Esa educación *in-pertinente* reclama un cambio sustantivo en sus prácticas. Si a esto se agrega la multiplicación de sus funciones, los profesores terminan preocupándose más por los procedimientos y las técnicas que faciliten su trabajo que por analizar *qué* enseñan y *para qué* lo hacen (Cfr. GIL, 1996, p. 14), razón por la cual se refuerza el círculo vicioso de la repetición de contenidos aunque disfrazados con los cambios metodológicos que le dan apariencia de innovación.

Causas endógenas y exógenas de la condición docente

La condición docente se explica, entre otros, por causas endógenas y exógenas, siendo las primeras más consideradas porque giran de manera inmediata alrededor del sistema educativo y sobre ellas se adoptan las medidas para reprofesionalizar, por ejemplo, aumento y mayor complejidad de las tareas docentes, descualificación del trabajo docente, burocratización y tecnocratización de la

docencia, condiciones materiales, ingresos, etc.

Estas generalmente no explican en profundidad la condición docente porque no consideran la “sociología del profesorado”, es decir, las causas exógenas que están fuera del sistema educativo inmediato que incluyen la reacción que las tendencias culturales provocan en una relación pedagógica, por ejemplo, la desacralización de la cultura y la ciencia, la redefinición de la socialización tradicional como consecuencia de la desestructuración de los roles sociales, el protagonismo de los medios de comunicación y nuevas tecnologías, el individualismo, etc. (GIL, 1996, p. 9).

El análisis de esas condiciones explica las características de la desprofesionalización porque las causas endógenas afectan al profesorado que no asume su rol profesional. Sin desconocer que son causas válidas y reconocibles que condicionan tanto la propia percepción como la que socialmente se le atribuya, creemos que el puente entre ambos tipos de “causas” se configura por la historia personal de cada profesor y por los cambios culturales y sociales que lo posicionan como sujeto y ser social. Según Ghilardi:

[...] el aumento de los factores que contribuyen a la profesionalización debería haber conducido a los enseñantes a una mejora de su condición social. Sin embargo, es difícil afirmar con seguridad que esas dinámicas sean tan fuertes que puedan anular la influencia de factores determinantes extrínsecos de la posición social, como por ejemplo, el origen social de los docentes, o bien la alta proporción de personal femenino.

En este caso, tiende a producirse la paradoja de un proceso de profesionalización que no da mayor categoría. Pero la naturaleza misma del caudal de conocimientos y aptitudes del docente es lo que determina las condiciones de una contradicción tan aguda y, particularmente, las delicadas relaciones que se establecen entre conocimiento teórico y práctica educacional (GHI-LARDI, 1993, p. 30).

Eso implica que la relevancia del quehacer docente pasa necesariamente por la intencionalidad y el compromiso con que los profesores asumen su tarea. Nuestra experiencia y conocimiento coinciden con el planteamiento del autor cuando señala que las mejoras introducidas en la formación inicial de profesores, no han contribuido a elevar su posición *ocupacional* ni el nivel de competencia en su tarea. Sin embargo, eso no desautoriza los esfuerzos que se hacen para reforzar el proceso de profesionalización.

A lo precedente podemos sumarle la gran cantidad de profesores que destacan por constituir una excepción a la regla; cuestión relevante ya que si a las prácticas de calidad se las considera una excepción, la profesionalidad docente está condenada a la extinción y habría que buscar una nueva forma de definirla. Las experiencias de calidad no deben ser excepcionales ni depender del azar para encontrarlas.

Prestigio social de la profesión docente: causa exógena de la condición docente

Es un hecho que la profesión docente no cuenta con prestigio social y una de las causas son los acelerados cam-

bios que tienen lugar en el mundo, que aparte de dejarla obsoleta, erosionan y fragmentan su autoridad. Por ejemplo,

De un lado, comparte la tarea educativa con los padres, los medios de comunicación y las nuevas tecnologías. De otro, se complica la jerarquía tanto dentro del propio profesorado –al imponerse el reciclaje en materia de gestión y de orientación psicopedagógica– como en lo que se refiere al colectivo más amplio de especialistas que tienen que ver con la educación: psicopedagogos, logopedas, personal sanitario, etc. (GIL, 1996, p. 13).

Si la profesionalidad docente se mide por el prestigio social de los profesores –que sin duda los margina–, no es posible que aumente *automáticamente*, es decir, no basta con subir el sueldo o que ingresen más hombres a la carrera docente, sino que se necesita mostrar y validar prácticas de calidad. La autoridad de los profesores tiene que venir dada por sus acciones y no por artificios impuestos desde afuera.

La erosión, fragmentación y multiplicación de funciones que contribuye a la desvaloración de la profesión docente, sin duda provoca desorientación en los profesores y los conduce, en muchos casos, a preocuparse más de asuntos técnicos que pedagógicos, a pesar que la naturaleza específica del trabajo docente

no se presta fácilmente a la estandarización, a la fragmentación extrema de las tareas ni a la sustitución de la actividad humana por la de las máquinas [...] (FERNÁNDEZ ENGUITA, 2001, p. 192).

La valoración o desvaloración de la profesión docente dependerá del tipo de comparación que hagamos. Si la compa-

ramos con las profesiones liberales está en franco desmedro dada la arbitrariedad y sesgos de dichos criterios, pero si la asumimos como una categoría aparte por sus peculiaridades, estaríamos abriendo caminos para la revaloración.

Propuestas profesionalizantes

Podemos decir que la aspiración a la profesionalidad es relativamente nueva ya que,

hace diez o quince años los docentes se denominaban a sí mismos “trabajadores de la enseñanza”; se discutían por doquier su carácter de clase, su función productiva o improductiva, etc., casi siempre con la voluntad de demostrar que eran buenos trabajadores como cualesquiera otros (FERNÁNDEZ ENGUIA, 2001, p. 193).

El mismo autor agrega que actualmente se utilizan expresiones como “dignificación de la profesión docente” para subrayar la diferencia, siendo que antes se reivindicaba la identidad de trabajadores.

Eso forma parte del proceso de valoración docente que actualmente está en plena vigencia y desarrollo. En todo caso, como dice el mismo autor,

Nada permite augurar que los docentes vayan a convertirse finalmente en un grupo profesional ni en una sección más del proletariado, en el sentido fuerte de ambos conceptos. Los cambios sufridos por el colectivo, así como los conflictos en curso y las opciones en presencia, se mueven dentro de un abanico de posibilidades cuyos extremos siguen contenidos entre los límites de la ambigüedad propia de las semiprofesiones. Se trata, siempre, de

ganar o perder un poco de algo, no de elegir entre el blanco y el negro (FERNÁNDEZ ENGUIA, 2001, p. 192)

Sin embargo, como nos interesa plantear la profesionalidad desde la perspectiva pedagógica, creemos que es posible ocupar espacios de reconocimiento público que tienen que comenzar por el propio convencimiento del valor de la profesión. Claro está, que es un problema de doble impulso, ya que a su vez, es el reconocimiento público el que incentiva la motivación de los profesores.

Hacia un intento de definición de la profesionalidad docente

Definir profesionalidad docente implica revisar diversas teorías sobre el tema, considerar las percepciones que maneja la opinión pública y analizar las propias creencias que emergen desde un ambiente docente. El concepto de profesionalidad lo construimos analíticamente desde los procesos de enseñanza y aprendizaje, puesto que nos parece más importante y significativo definirla y comprenderla con rasgos profesionales propios, antes que discutir si es o no una profesión liberal. Por lo tanto, la característica de profesionalidad la entendemos desde una perspectiva pedagógica, donde el saber de los profesores implica apropiación de la cultura que recrean con sus alumnos.

Desde esa perspectiva, la construcción del concepto de profesionalidad se nutre de los planteamientos de Paulo Freire, para quien el rol de los profesores es una tarea profesional que se manifiesta por la exigencia que éstos ponen en su propia práctica pedagógica, la sa-

tisfacción que les produce y la libertad con que la ejercen. Por eso, la tarea de los profesores,

Exige seriedad, preparación científica, preparación física, emocional, afectiva. Es una tarea que requiere, de quien se compromete con ella, un gusto especial de querer bien, no solo a los otros sino al propio proceso que ella implica. Es imposible enseñar sin ese coraje de querer bien, sin la valentía de los que insisten mil veces antes de desistir. Es imposible enseñar sin la capacidad forjada, inventada, bien cuidada de amar [...]. La tarea de enseñar es una tarea profesional que exige amorosidad, creatividad, competencia científica, pero rechaza la estrechez científicista, que exige la capacidad de luchar por la libertad sin la cual la propia tarea perece (FREIRE, 2002, p. 8-9).

Al considerar la profesionalidad desde la *praxis* educacional se vuelven relevantes las preguntas sobre *qué y cómo* aprenden los alumnos, *qué y cómo* enseñan los profesores, *qué* prioridades sesgan su enseñanza, etc. Eso es lo que otorga profesionalidad al trabajo docente.

Muchas personas creen que tienen derecho a *enseñar* en la escuela pensando que cualquiera lo puede hacer. Quienes así lo piensan, desconocen las especificidades propias de la tarea profesional de los profesores. Evidentemente, no necesitamos formación específica para “ver pasar la lluvia bajo una marquesina” como dice Freire, ni para sentarnos y hablar con un grupo de jóvenes o niños sobre aspectos de interés general, porque enseñar profesionalmente en la escuela es otra cosa, consiste en asumir la responsabilidad que conlleva educar en

y para la vida, para lo que se necesitan conocimientos, estrategias y métodos.

Es fundamental que los profesores, además del dominio de su disciplina, conozcan las etapas del desarrollo evolutivo de niños y jóvenes, su biografía personal y social, sus características, intereses, deseos y preocupaciones, entre otros muchos conocimientos profesionales. Por eso, aceptar que los profesores tienen un campo específico para el desempeño de su trabajo profesional elimina la tentación de creer que cualquiera puede enseñar sin necesidad de tener una formación especializada.

La profesionalidad de los profesores también significa saber cuál es el momento más apropiado para realizar una determinada acción, independiente de si está estipulado en un programa. Por ejemplo, poder discriminar analíticamente cuándo iniciar un debate sobre un tema de interés, ayudar a sus alumnos a establecer hipótesis, desarrollar la capacidad de análisis y de síntesis, tomar conciencia de su mundo circundante, identificar, comparar, discriminar lo relevante de lo irrelevante, codificar y decodificar, atender a varias fuentes de información, etc., y por supuesto, manifestar una conducta coherente y justa con valores compartidos socialmente.

Si esas acciones no son profesionales, resulta muy difícil establecerlas y seleccionadas. Tampoco se trata de ungir al profesor como si siempre fuese un ser excepcional e infalible, ya que no es la intención, sino por el contrario, se trata de especificar las características cognitivas, afectivas, sociales y éticas que todo profesor puede y debe desarrollar en y con sus alumnos.

Desde una óptica pedagógica

La práctica de navegar implica la necesidad de saberes fundamentales como el del dominio del barco, de las partes que lo componen y de la función de cada una de ellas, como el conocimiento de los vientos, de su fuerza, de su dirección, los vientos y las velas, la posición de las velas, el papel del motor y de la combinación entre motor y velas. En la práctica de navegar se confirman, se modifican o se amplían esos saberes (FREIRE, 2002, p. 24).

Si analizamos la profesionalidad bajo una óptica pedagógica tenemos necesariamente que incorporar otras miradas, por ejemplo, el compromiso con un proyecto educativo nos parece significativo por la trascendencia que conlleva como rasgo de la profesionalidad. A nuestro juicio, el compromiso se manifiesta por la *implicación* del profesor en su tarea docente y por el *posicionamiento político* que manifiesta. Lo que implica que la fortaleza de una profesión no sólo la da el status, el sueldo, los recursos, los años de estudio o la organización que la administra.

El compromiso, como constructo pedagógico⁷ es el pivote central para cohesionar la profesionalidad conferida socialmente con la profesionalidad asumida personalmente, lo que creemos que contribuye a revertir la desvalorización –o hábitos no-profesionales– que se produce por la acción de aquellos profesores que atentan contra el *sentido* de la educación, es decir, los repetidores y mecanicistas, cuyas prácticas son artificiales, sin entusiasmo y enajenadas.

Entendemos por *implicación en un proyecto educativo* el involucramiento

responsable del profesor en aquello que cree que vale la pena hacer, mantener, transmitir y dedicar tiempo, espacios y esfuerzos (Cfr. Cortina, 2001, p. 17). Lo que significa no sólo estar en el lugar de los hechos, sino participar activamente con otros sujetos para hacer el mundo de la escuela más humano, más justo y más decente. Esas son responsabilidades ineludibles de quien se siente protagonista de su propia vida política y moral y asume las consecuencias de sus conductas (p. 33).

La evidencia empírica de las acciones de profesores comprometidos con un proyecto educativo, nos permite afirmar que el *posicionamiento político* del profesor se demuestra como una manifestación intencional de sus ideas coherentes y consecuentes con su discurso y su acción. Implica la toma de conciencia de su rol como profesional dispuesto a construir con otros una escuela que se desligue de cualquier forma de dominación y que busque la dignidad, derechos y libertades de *todas* las personas. Facilita educar para la ciudadanía ya que exige el desarrollo de “la capacidad de emitir juicios y realizar acciones autónomas”. En caso contrario, se priva a las personas de “la capacidad de deliberar, debatir, comprender y aceptar las razones ajenas” (IMBERNÓN, 2002, p. 5).

Utilizando un término de Darling-Hammond se propicia un “nuevo pacto de aprendizaje”, en que las decisiones “desde arriba”, propicien reformas “desde abajo”, “esto es, estrategias para el cambio que hacen posible que las escuelas vayan más allá de tantas retóricas y reglamentaciones al uso” (2001, p. 15).

No pretendemos hacer una generalización superficial del término profesionalidad, sino darle la connotación pedagógica que el profesorado necesita y la utilidad que requiere para valorarla. Sobre todo si compartimos con Darling-Hammond que,

la profesionalidad no constituye el estado final al que se encaminan las ocupaciones; es más bien un proceso continuo en persecución de un ejercicio útil y responsable de la misma (DARLING-HAMMOND, 2001, p. 375).

Por lo tanto, la práctica docente consiste en el dominio de los saberes no sólo para transmitirlos eficientemente, sino para relacionarlos, priorizarlos, discriminarlos en su relevancia, y procurar que sean los propios alumnos los que realicen estas operaciones de manera autónoma.

Bastante se ha dicho sobre las debilidades de la profesión docente, sobre su descualificación y sus pocas condiciones profesionales, como para seguir agregando otras, ya que poco se ha ganado con ello y la práctica no ha mejorado. Si no ha aportado aspectos significativos, hay que ir por otro lado. No desconocemos las evidencias que confirman las debilidades de la profesión docente, pero queremos destacar las otras que demuestran lo contrario para que nuestro análisis pedagógico nos permita generar una mirada optimista a la educación escolar.

Analizar la profesión docente desde una perspectiva pedagógica nos permite entender el rol de los profesores, sin forzar su adscripción a ciertas categorías profesionales que a priori la dejan fuera y limitan sus especificidades singulares.

Por un lado, la comparación incita a la imitación de las profesiones llamadas modélicas como la medicina y el derecho, y por otro, el simple hecho de compararlas, la deja en desmedro de las otras con mayor estatus y reconocimiento social. Las profesiones “modélicas” son altamente valoradas por la sociedad y como señala Gil (1996), las personas que comparten esa profesión también se consideran actores sociales conscientes de que dichas características son en realidad bienes sociales deseables.

Nuestra concepción de profesionalidad apela al reconocimiento social del valor educativo de las prácticas pedagógicas de los profesores, ya que, como dice Freire, si la sociedad no reconoce ese valor, difícilmente prestará su apoyo. Por consiguiente,

es indispensable que luchemos en defensa de la relevancia de nuestra tarea, relevancia que debe, poco a poco pero tan rápido como sea posible, llegar a formar parte del conocimiento general de la sociedad, del desempeño de sus obvios conocimientos (FREIRE, 2002, p. 54).

Esto ayudará a superar la tensión entre lo que se dice, lo que se cree que se hace y lo que realmente se hace en las aulas, tanto desde la perspectiva de los profesores como de la opinión pública.⁸

Es difícil cambiar la práctica si no se analizan las concepciones que están implícitas en ella y la naturaleza de los problemas concretos que habitualmente nos plantea, sobre todo si se afirma que la enseñanza es una actividad poco sensible a los cambios (PORLÁN, 1995, p. 158). Sin embargo, no hay que des-

cartar las *trampas del profesionalismo* ya que la aspiración a ser tal, puede transformarse en una oportunidad para que la Administración defina los marcos curriculares, los procedimientos, etc. y maneje los hilos a su antojo para usarlos por ejemplo “[...] en épocas de reforma, para asegurarse la colaboración del profesorado y anular así sus posibles resistencias a la redefinición de su función” (CONTRERAS, 1999, p. 43). Así los docentes colaboran con lo que creen que les beneficia en su profesionalismo, ya que de no hacerlo incurrirían en una imperdonable falta ante la institución educativa y ante su propia validación.

Identidad y profesionalidad docente

La profesionalidad de los profesores la definimos, aparte del compromiso con su tarea educativa, como el dominio de destrezas, liderazgo, capacidad de compartir, colaborar y aconsejar en aquello que los profesores mejor dominan (HARGREAVES, 1999, p. 43) y la *identidad profesional*, como un “fenómeno que surge de la dialéctica entre el individuo y la sociedad” (BERGER; LUCKMANN, 1999, p. 217).

El rol de los profesores como profesionales se manifiesta por las formas en que han construido su profesionalidad, lo que significa entenderla desde el

contexto histórico en el cual viene definida no solo como proceso público, sino también como proceso institucionalizado, históricamente explicable en relación con determinadas condiciones sociales y políticas (ARNAUS, 1999, p. 605).

Y también, entenderla desde los procesos sociales que construyen la identidad y están determinados por estructuras sociales históricas específicas que engendran “tipos” de identidad reconocibles individualmente (BERGER; LUCKMANN, 1999, p. 216). Eso no significa que la identidad profesional sea un estereotipo generalizable, sino rasgos “observables” en la experiencia cotidiana, donde el grado de estabilidad identitaria se determina socialmente.

Las maneras en que ha sido tratada la profesionalidad docente entrega pistas para analizar los rasgos de los buenos profesores.⁹ La cualidad de buen profesor es independiente del significado genérico del término *profesor* ya que quien ostente ese nombre, sea que enseñe bien, regular o mal no perderá su condición de profesor y seguirá ostentando su rol aunque ninguno de sus alumnos aprenda. La diferencia se genera en las elaboraciones que las personas construimos referente a la calidad de ser profesor (FENSTERMACHER, 1997, p. 152). Por lo tanto, que un profesor tenga éxito o fracase en la tarea de enseñar está determinado por las elaboraciones que se efectúen sobre las condiciones genéricas, no por las condiciones genéricas mismas.

Lo mismo pasa con el término *enseñanza*, en que las condiciones genéricas son las que proporcionan “la base para responder si una actividad es o no enseñanza (a diferencia de alguna otra cosa) pero no para responder si es enseñanza buena o con éxito” (op. cit.). Nos parece importante partir de este punto ya que las definiciones del término en

cuestión dependen de las elaboraciones que se han construido socialmente.

Por ejemplo, las características por las que se reconoce a los buenos profesores emergen de un sistema implícito de principios y convicciones que configuran la cosmovisión del profesor y guían las intenciones de la acción educativa. En ese sentido, se puede considerar que un profesor es un buen profesor de acuerdo a un constructo consensuado grupalmente, lo que, se transforma en una *demanda* si el profesor no se siente identificado con dichas características y se siente presionado por tener que cumplirlas.

Para investigar la cristalización o modificación de la identidad profesional de los buenos profesores se requiere conocer las relaciones sociales que la han permitido¹⁰ (BERGER; LUCKMANN, 1999, p. 217).

Identidad del yo y del nosotros

Si consideramos a la escuela sólo como institución formal, la identidad de los profesores es nominativa, declarativa, solo un nombre; es decir, puede que éstos no participen necesariamente de esa identidad. Empero, si la consideramos como una institución eminentemente educativa¹¹ la identidad de los profesores es real al ser el resultado sinérgico de las interrelaciones que promueve y cobija. La “escolarización”¹² puede incluso ser patológica y considerada como dice Ferguson (1991) una “enfermedad paidogénica”.¹³

La educación, liberadora, permite a los profesores integrar históricamente su *yo* (personal) con el *nosotros* (colec-

tivo), relación que “no se establece de una vez y para siempre, sino que está sometida a transformaciones muy específicas” (ELÍAS, 2000, p. 14). Esas varían según las condiciones contextuales, por ejemplo, la diferente relación entre profesores dependiendo de momentos rutinarios o imprevistos.

Heller (1998, p. 85) señala que la “conciencia del yo” se identifica con la “conciencia del nosotros” cuando se relacionan afectivamente, sin distinción de grupos, lo que fortalece la importancia de la afectividad en el trabajo de los profesores con los alumnos. En la medida que esa relación no se establezca, se contribuye al deterioro y la desprofesionalización del trabajo docente. La rutina los atrapa y tanto alumnos como profesores son espectadores del proceso educativo.

Muchos profesores se ven agobiados por las obligaciones que tienen que cumplir, sobre todo cuando estas se suman y no se relacionan. A sabiendas de su papel central en el aula, viven en medio de restricciones y límites impuestos por las normas institucionales y por ellos mismos autolimitando la posibilidad de cambiar las pautas de interacción previamente establecidas. Eso coarta su autonomía, capacidad de autodefinición y de transformación del ambiente escolar (LISTON; ZCHEINER, 1997, p. 105).

En general, el trabajo de los profesores parece cada vez más *intensificado*, al acumularse las presiones que se ejercen sobre ellos y multiplicarse las innovaciones en unas condiciones de trabajo que no concuerdan con el ritmo de los cambios [...] (HARGREAVES, 1999, p. 43).

Es necesario el equilibrio entre la autonomía y las normas que la regulan, que deben ser de *sentido común* para fortalecer la flexibilidad y no terminar subordinados ante la burocracia.¹⁴ Basta ignorar la fuerza de la burocracia para que se consolide como autoridad legítima (BORDIEU; PASSERON, 2001, p. 28).

Cuando los esfuerzos de participación convergen en la reflexión grupal se avanza hacia la profesionalización docente y son los propios profesores los que debaten su práctica, proponen alternativas de cambio y buscan la manera de complementarse crítica y constructivamente con la realidad.

Sociological and pedagogical perspectives on the teaching profession

Abstract

From a sociological view, teaching as a professional activity has been characterized as semi-profession, partly due to a perceived lack of autonomy in its practice, among other reasons. A new pedagogical stance is needed so as to restore its value, since this is a key factor to improve the quality of education. One way of attaining this objective is by pinpointing best pedagogical practices in order to study their educative content and promote their further development. We assume that this underestimation of the pedagogical activity is caused by a fragmentation and multiplication of the functions assigned to teachers, which causes confusion among and lead them to focus their attention more on technical is-

sues rather than on pedagogical ones. Public recognition arises from own conviction about the value of the profession and with the commitment to a social and educational project. This would allow us to understand the role of teachers without forcing their adscription to professional categories that a priori disregard the teaching profession and limits the specificity of their singularities.

Key words: Teaching profession. Teaching autonomy. Pedagogical commitment.

Notas

- ² Creemos que en este caso, la comparación con los obreros es insuficiente ya que hay que probar que forman parte de un continuum dentro del cual tiene sentido la comparación. Puede haber un obrero mecánico automotriz dueño de su medio de producción. Por lo tanto, ¿cuál es el medio de producción de un profesor?, si es “enseñar”, ¿podrá ser “sanar” en el caso del médico? Si así fuera, ¿es dueño el médico de sanar o es dueño de los medios tecnológicos para hacerlo?, etc.
- ³ Dice Freire: “Se hace urgente superar argumentos como éste: “Podemos darle un aumento razonable a los procuradores, supongamos, porque son sólo setenta. Pero no podemos hacer lo mismo con las maestras, porque son veinte mil”. No, eso no es argumento. Lo primero que quiero saber es si las maestras son importantes o no. Si sus salarios son o no insuficientes. Si su tarea es o no indispensable” (FREIRE, 2002, p. 54).
- ⁴ “La profesión médica fue la primera en lograr un control de ingreso en su forma moderna. En 1858 la Ley Médica instituyó el Consejo General de la medicina, cuyos miembros eran ampliamente representativos de la profesión médica, y cuya función básica consiste en llevar un registro de los profesionales en ejercicio, asegurándose de que consten en él solo aquellas personas aptas para tal ejercicio” (MUSGRAVE, 1982, p. 202-203).

- ⁵ Hay profesionales “liberales” que emigran a países más desarrollados donde ganan salarios muy bajos.
- ⁶ Nos preguntamos: ¿qué profesional lo es? los médicos siguen los criterios del Servicio de Salud, los ingenieros lo que le piden sus empleadores, etc.
- ⁷ El concepto de constructo acuñado por Kelly hace referencia al consenso grupal que permite comprender un término. En este caso, el compromiso con un proyecto, emerge de un sistema implícito de principios y convicciones que dan sentido a la cosmovisión del profesor comprometido. Este, y otros constructos, corren el riesgo de ser “motivacionales”, es decir, pueden perder su valor descriptivo a medida que se conoce más profundamente a la persona. Para mayores referencias, véase Kelly (2001).
- ⁸ Nos parece interesante plantear la propuesta de investigar cómo son profesionales los otros profesionales, es decir, cómo viven el día a día de su profesión y constatar si lo hacen con mayor profundidad que los profesores. Ciertamente, que se reconocerán las diferencias individuales de los actores y las propias de cada profesión.
- ⁹ El concepto de “buen profesor” no es ingenuo ni falaz y conlleva profundas implicaciones éticas que caracterizan a profesionales comprometidos con un proyecto educativo, pedagógico, político y social.
- ¹⁰ Una forma para investigar la cristalización o modificación de la identidad profesional es la utilización de las Historias de Vida como opción metodológica. Revisar investigaciones de la autora: López de Maturana, Silvia (2009) Impacto de las prácticas pedagógicas exitosas en el aula: líneas orientadoras para la educación escolar. Línea 2: Fortalecimiento del liderazgo y profesionalización docente. Centro Regional de Estudios y Desarrollo de la Educación. Universidad de La Serena, Chile (CREDEULS). Financia: Fondo de Innovación para la competitividad (FIC) del Fondo Nacional de Desarrollo Regional (FNDR). Gobierno de la Región de Coquimbo, Chile, 2008/2009; (2008) Historias de Vida de profesores. CPEIP: Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas –Ministerio de Educación de Chile y Universidad de La Serena. 2007-2008; (2006). La construcción sociocultural de la profesionalidad docente: compromiso social, político y pedagógico. Fondo Nacional de Investigación Científica y Tecnológica del Gobierno de Chile. (FONDECYT n° 1050621) Universidad de La Serena– Universidad Central de Santiago, Chile 2005-2006; (2004) Construcción sociocultural de la profesionalidad docente: Estudio de casos de profesores comprometidos con un proyecto educativo. Tesis conducente al grado de doctora en Pedagogía por la Universidad de Valencia, España. 2003-2004; (2003) La identidad profesional de los “buenos profesores”: Historias de Vida. Investigación conducente al Diploma de Estudios Avanzados (DEA) y Suficiencia Investigadora. Universidad de Valencia, España, 2002.
- ¹¹ Esta distinción nace de la diferenciación necesaria entre escuela y educación. La primera corresponde a los procesos educativos que han sido escolarizados producto de la formalización de los procesos educativos propios de todo ser humano. En cambio, la educación se refiere a los procesos de socialización o enculturación gracias a los cuales el ser humano aprende y valora. El divorcio creciente de la escuela con la vida, obliga a enfatizar esta distinción (CALVO, 2007).
- ¹² Utilizo el concepto de escolarización como la repetición de relaciones preestablecidas en contraposición de la educación, que es la creación de relaciones posibles (Cfr. CALVO, 2007).
- ¹³ Para Ferguson (1991, p. 324) la “enseñanza alopatía” provoca “enfermedades paidogénicas”, causadas por la forma de enseñar del mismo profesor a los alumnos que llegan a la escuela con deseos de aprender. Estos se tropiezan con suficientes tensiones que recortan su capacidad de exploración y los vuelve incapaces. La autora hace una analogía con las enfermedades iatrogénicas causadas por el mismo médico.
- ¹⁴ Las historias de vida pueden dar cuenta de este hecho.

Referencias

ARNAUS, Remei. La formación del profesorado: un encuentro comprometido con la complejidad educativa. En: PEREZ GOMEZ, A.; BARQUIN RUIZ, J.; ANGULO RASCO, J. F. (Ed.). *Desarrollo profesional*

del docente. Política, investigación y práctica. Madrid: AKAL, 1999.

BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas. *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu Editores, 1999.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *La reproducción*. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Madrid: Editorial Popular, 2001.

CALVO, Carlos. *Del mapa escolar al territorio educativo*. La Serena: Nueva Mirada, 2007.

CONTRERAS, José. *La autonomía del profesorado*. Madrid: Morata, 1999.

CORTINA, Adela; CONILL, Jesús. *Educación en la ciudadanía*. Valencia: Institució Alfons el Magnànim, 2001.

DARLING-HAMMOND, Linda. *El derecho de aprender*. Crear buenas escuelas para todos. Barcelona: Ariel, 2001.

ELIAS, Norbert. *La sociedad de los individuos*. Barcelona: Ediciones Península, 2000.

FENSTERMACHER, Gary. Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. En: WITTROCK, Merlin (Comp.). *La investigación de la enseñanza*. Enfoques, teorías y métodos. Barcelona: Paidós, 1997. p. 150-176.

FERGUSON, Marilyn. *La conspiración de acuario*. Transformaciones personales y sociales en este fin de siglo. Buenos Aires: Troquel, 1991.

FERNANDEZ ENGUITA, Mariano. *La profesión docente y la comunidad escolar*: crónica de un desencuentro. Madrid: Morata, 1993.

_____. *La escuela a examen*. Madrid: Ediciones Pirámide, 2001.

FERNANDEZ PEREZ, Miguel. *La profesionalización del docente*. Perfeccionamiento. Investigación en el aula. Análisis de la práctica. Madrid: Siglo XXI, 1999.

FREIRE, Paulo [1996]. *Pedagogía de la autonomía*. Saberes necesarios para la práctica educativa. México: S. XXI, 2002.

GHILARDI, Franco. *Crisis y perspectivas de la profesión docente*. Barcelona: Gedisa, 1993.

GIL, Fernando. *Sociología del profesorado*. Barcelona: Ariel Educación, 1996.

HARGREAVES, Andy. *Profesorado, cultura y postmodernidad*. (Cambian los tiempos, cambia el profesorado). Madrid: Morata, 1999.

HELLER, Agnes. *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Península, 1998.

IMBERNON, Francisco. *Cinco ciudadanías para una nueva educación*. Barcelona: Graó, 2002.

KELLY, George. *Psicología de los constructos personales*. Barcelona: Paidós, 2001.

LISTON, D. P.; ZEICHNER, K. M. *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid: Morata, 1997.

LÓPEZ DE MATURANA, Silvia. *Los buenos profesores: educadores comprometidos con un proyecto educativo*. La Serena, Chile: Edit. Universidad de La Serena, 2009.

_____. *Construcción sociocultural de la profesionalidad docente*. Estudio de casos de profesores comprometidos con un proyecto educativo. Valencia, España: Editorial Universidad de Valencia, 2004.

LORTIE, D. *School-Teacher*. A sociological study. Chicago and London: The University of Chicago Press, 2002.

MUSGRAVE, P. W. *Sociología de la educación*. Barcelona: Herder, 1982.

PORLAN, Rafael. *Constructivismo y escuela*. Sevilla: Diada, 1995.