

Las demandas de profesionalización docente y de participación de otros actores en la escuela

De los contenidos paradójicos a la necesaria compatibilización *

BEATRIZ ORTIZ

Universidad Nacional del Nordeste, Argentina

1. Introducción

1.1. Consideraciones generales

La profesionalización del docente y la participación de otros actores en la escuela son demandas que se expresan en la política educativa actual. Algunos autores consideran que ambas demandas se contraponen ya que la profesionalización del docente puede convertirse en un obstáculo para la participación en la escuela, en la toma de decisiones conjuntas con otros actores de la educación. Este es el centro de la polémica entre

Nicholas Burdules y Kathleen Densmore¹ con Gary Snykes². ¿Hasta qué punto la profesionalización docente y la participación de otros actores en la escuela se contraponen u obstaculizan?, ¿Qué cambios serían necesarios para potenciar la participación de los diversos sectores en la escuela?

Presentaré primero los argumentos de estos autores; a continuación analizaré las categorías que surgen del marco de la sociología; luego puntualizaré algunas paradojas que emergen de las demandas de profesionalización y participación, para concluir con algunas consideraciones de una posible y deseable o no, compatibilización entre ambas.

1.2. El debate sobre la compatibilización de las demandas de profesionalización de los docentes y de participación de otros sectores (padres, comunidad) en la escuela.

En líneas generales, Burdules y Densmore consideran poco deseable la profesionalización, mientras que Sykes aboga por la misma.

* Ensayo que se inscribe en la tarea de investigación respecto de la participación de padres y docentes en la escuela, que estoy llevando a cabo desde el 2003, para la obtención del Master en Política y Gestión de la Educación, Universidad Nacional de Luján.

¹ BURDULES, N. Y., DENSMORE, K. (1992): La perspectiva del profesionalismo: es duro abrirse camino, en: *Educación y sociedad 11*, Madrid (pp. 27–104); BURDULES N. Y., DENSMORE, K. (1992): Los límites de la profesionalización de la docencia, en *educación y sociedad 11*, Madrid (pp. 67 – 83)

² SNYKES, G. (1992): En defensa del profesionalismo docente como una opción de política educativa, en: *Educación y sociedad 11*, Madrid (pp. 85 – 96)

Burdules y Densmore desestiman la profesionalización porque consideran que se contrapone con el objetivo de *control público democrático*. Para estos autores la ampliación de los requisitos y restricción de procedimientos de ingreso a la docencia provocaría no solo una disminución de la representatividad de sectores menos privilegiados – “profesionalismo para unos pocos” – sino que también dificultaría la enseñanza ante el ingreso masivo de estudiantes provenientes de sectores bajos.

La restricción de la oferta, a partir de exámenes rigurosos y control profesional en la formación y habilitación, son expresiones de la *clausura ocupacional*, donde los profesionales, en tanto expertos, interpretan lo que le conviene al público y toman decisiones en su nombre; consideran exagerada la valoración del “*saber experto*” por las dificultades para su definición pero sobre todo porque interfiere en la consulta, al crear una barrera entre el experto y el que no lo es.

Por otra parte la *autoridad profesional* debilita también los controles democráticos. Sirve para crear y mantener el paternalismo, la distancia, la manipulación de la demanda, cierra a la participación pública, más aún si sus representantes son sólo reclutados de grupos privilegiados.

El énfasis en el *componente técnico* daría mayor estandarización y racionalización a la práctica de la enseñanza pero oscurecería el hecho de que las preocupaciones son políticas; no ampliarían sino que restringirían la discrecionalidad del profesor, reforzaría la *burocracia* creando una barrera artificial ante los padres, en vez de considerarlos aliados para hacer efectiva la descentralización en la toma de decisiones locales.

El objetivo de responsabilidad profesional, entendido como mayor *autonomía* en la enseñanza, entraría en conflicto con el objetivo de la participación, gobierno compartido, toma de decisiones conjuntas.

Para Sykes lo que justifica la delegación del control en los propios profesionales es el *conocimiento experto* para abordar prácticas complejas. Insiste en la necesidad de dotar de *autoridad profesional* a los docentes a favor de los intereses de los niños. Justifica la *clausura profesional*, mediante requisitos de formación y acceso (habilitación) para la protección del público y garantía de su seguridad.

Fundamenta su posición en su experiencia en las escuelas, donde encuentra docentes disminuidos en su status, autoridad y control de recursos, convertidos en funcionarios burocratizados, apegados al orden y la conformidad, lo que no solo los debilita a ellos mismos, sino también a la enseñanza. Para Sykes, el aislamiento de los docentes es provocado por las políticas que buscan limitar la *autonomía* y el criterio del profesor a través de mayores controles burocráticos y jerárquicos.

Desde su punto de vista es necesario introducir modelos más flexibles de profesionalización que utilicen positivamente el conocimiento de los docentes y posibiliten su liderazgo, políticas que atraigan a las minorías a la enseñanza y consigan los niveles de excelencia necesarios. Crear en las escuelas una cultura profesional que fomente la colaboración e implicación de los docentes en la mejora colectiva del aprendizaje. Los docentes no pueden actuar moralmente si son técnicamente incompetentes, es necesario *unir lo técnico con lo moral*, la conciencia de oficio y la reflexión colectiva sobre la propia práctica.

Este debate abre ciertas problemáticas que me interesa analizar. En primer lugar las condiciones de trabajo docente en el marco de la política neoliberal, partiendo de las que comparte con otros trabajadores,

para analizar luego el origen de las demandas de profesionalización docente y participación de otros sectores en la escuela, así como enfoques teóricos y modelos respecto de la profesionalización docente.

2. El contenido paradójico de las demandas de profesionalización y de control público democrático

Las demandas de profesionalización y de participación, desde múltiples visiones, intereses y consecuencias, presentan argumentos paradójicos.

Autonomía, saber experto, autoridad, categorías analizadas por Burdules y Densmore y Sykes (Ver Introducción), son requisitos de profesionalización y carencias reseñadas en el análisis del trabajo de los docentes. Como categorías es necesario analizarlas por separado, para desentrañar el contenido paradójico en algunos mensajes de la demanda de profesionalización docente y participación.

2.1. La autonomía profesional y la participación

La autonomía profesional debilitaría la participación en la toma de decisiones conjunta y, por ende, el control social.

Podemos considerar como Davini³ que la actual *autonomía* del docente es relativa y aparente. Como ya lo apuntamos, su margen de decisión se redujo como consecuencia de la expansión de la tecnocracia eficientista y la organización burocrática de las escuelas, con la consecuente generación de descualificación, desvalorización y desconfianza en los docentes. En realidad, los docentes tienden a reproducir acríticamente los ritos y comportamientos escolares tradicionales, modelos incorporados en su historia escolar, comportamientos seguros por ya probados, haciéndolos parecer como naturales.

El docente realiza su trabajo, las más de las veces, aislado de sus pares: el aislamiento genera una situación de inseguridad que provoca más aislamiento; desvaloriza el desarrollo profesional, la calidad y el desarrollo de proyectos de cambio e innovación; impide la colaboración y el enriquecimiento mutuo y, a menudo, se acompaña de la adaptación irreflexiva a la rutina y a la homogenización.

En el caso de la docencia, la confrontación entre autonomía profesional y control social es permanente. Los que denuncian la *falta de autonomía* la vinculan a la subordinación a formas diversas de controles burocráticos y administrativos. Quienes sostienen la necesidad de una *autonomía limitada* no tienen en cuenta que en el enfoque burocrático no tienen cabida el control *no experto*, en la medida en que este no se fundamenta en criterios técnicos.

Los que sostienen que el docente debería tener *autonomía* en el desarrollo de sus actividades lo hacen desde una interpretación del modelo liberal de profesionalización; es decir, donde la autonomía es

³ DAVINI, M. C. (1995): Poder, control y autonomía en el trabajo docente, en: *La formación docente en cuestión: política y pedagógica*. Buenos Aires, Argentina. Editorial Paidós Cuestiones de Educación (pp. 51-72)

entendida como delimitación del ámbito de competencias y el desempeño de su actividad está ligada solo a criterios de dinámica del mercado, separado del control social y del control político.

El dilema se plantea en admitir, en todo caso, la existencia de unos mecanismos de control social que operen de forma que no pongan en peligro, no intenten recortar, la necesaria autonomía de los docentes. Se trata entonces de cuestionar estas formas y proponer otras en la relación autonomía-control, tales que permitan en un marco democrático, la participación de todos los actores.

2.2. El saber experto y la participación

El fortalecimiento del saber experto en los docentes – que implica mayor poder, autocontrol y autoconfianza – impondría una mayor distancia al reconocimiento del derecho a la participación de otros actores involucrados.

Las medidas para profesionalizar a los docentes, tales como exámenes rigurosos y control profesional en la formación y habilitación, son interpretadas por algunos autores señalados como medidas para limitar la oferta, en aras de la jerarquización. Son medidas que ejemplifican el cierre ocupacional tal como lo señalamos en el apartado 2.6.

La mayor ventaja del cierre ocupacional basado en las titulaciones es que la cualificación (competencias, habilidades y conocimientos) es “para el resto de sus vidas profesionales”⁴ Otras ocupaciones, por ejemplo en el deporte y el espectáculo, por el contrario, no requieren titulación y sus competencias son juzgadas continuamente por el público o por sus resultados.

Estas ventajas, señaladas en el párrafo anterior, merecen un análisis más profundo en el caso de los docentes. La titulación es un requisito de entrada a la carrera docente. Sin embargo, Rosa María Torres⁵ señala que, en Latinoamérica, según datos de UNESCO – OREALC, un 25% de los docentes de pre – escolar y un 20% de los de primaria no son titulados, y más aun, el porcentaje de titulados, por ejemplo en el sistema público en Perú, ha decrecido desde un 81% en 1985, hasta el 49% en 1990. En Argentina, aunque no contamos con datos estadísticos, el título docente es menos exigido en el nivel secundario (actual EGB3 y Polimodal), actuando como docentes profesionales de la medicina, abogacía, arquitectura, economía. El cierre ocupacional actuaría entonces como un incentivo para la titulación.

Por otro lado, consideramos peligrosa la “ventaja” de la titulación “para el resto de la vida” porque el conocimiento en este caso se cristalizaría. Los cursos de perfeccionamiento y actualización – requisitos básicos para la promoción y el ascenso – agregarían un nivel de credencialismo mayor que no garantizaría por sí solo, una mejor enseñanza o una mejor relación del docente con otros actores.

⁴ PARKIN, F. (1964): “El cierre social como exclusión”. En: *Marxismo y teoría de clases. Una crítica burguesa*. Espasa Calpe. Madrid.

⁵ TORRES, R. M. (1997): Profesionalización o exclusión. Los educadores frente a la realidad actual y los desafíos futuros. Documento de trabajo preparado para la “Cumbre Internacional de Educación” organizado por la Confederación de Educadores de América (CEA) México.

En el caso de la docencia, el cierre no se refiere tanto al acceso a recompensas materiales como a la delimitación de ámbitos de competencia aunque, como grupo que tiene pretensiones profesionales, querrían verlas asociadas a prerrogativas o ventajas.

Los docentes necesitan usurpar competencias que tiene en sus manos el poder central y excluir a los padres y alumnos de las competencias que, individual o colectivamente, están en sus propias manos. En este caso, la escuela sería una agencia en la que la posición del docente como agente de autoridad que, por sí mismo o como parte de una jerarquía, decide por los padres y alumnos qué necesitan y cómo satisfacer sus necesidades.

Sin embargo, considero a la educación como un servicio social en el que el papel de los docentes sería poner su saber científico, humanístico, técnico y profesional al servicio de objetivos fijados por la sociedad global y la comunidad escolar, de las que ellos mismos son integrantes. La profesionalización del docente no vendrá así de la mano de competencias exclusivas y formales sino del logro del conjunto real de capacidades, conocimientos, técnicas y formas de saber hacer que le permiten dominar intelectualmente su actividad.

2.3. La autoridad profesional y la participación

El ejercicio de la autoridad profesional limitaría el poder y el control democrático por una educación igualitaria por parte de estudiantes, padres, docentes y comunidades locales.

La autoridad profesional, desde una concepción liberal de profesionalización, se basa en el “saber experto”, que incluye el conocimiento técnico, un conocimiento relacionado más con los modos de ejecución del trabajo que un control de los fines del mismo. En las organizaciones burocráticas, la autoridad profesional tiene fundamento jurídico y de especialización. Ni uno ni otro modelo, como formas de dominación, se abren a la participación, porque excluyen, limitan el poder y el control democrático a los que no poseen “saber experto” o reconocimiento legal.

Pero en el caso de los docentes, la des – autorización que han sufrido viene dada también porque han perdido autoridad intelectual en su tarea. No deciden sobre los fines de su trabajo, ni sobre los medios para llevarlos a cabo, han perdido la visión de centralidad del conocimiento en la escuela, están disminuidos en su capacidad de dar respuestas a la complejidad de su tarea. La tarea del docente es altamente compleja porque se desarrolla en escenarios singulares surcados por una simultaneidad de dimensiones, con grupos cada vez más heterogéneos que plantean necesidades que requieren respuestas contextuales e inmediatas. Frente a estas demandas los docentes están desarmados, mucho más los maestros, quienes trabajan en escuelas públicas que reciben masivamente a alumnos de contextos cada vez más carenciados, económica y socialmente. Para el ejercicio de una autoridad compatible con estas necesidades, el docente necesita contar con una autoridad que le permita organizar democráticamente la participación de todos los sectores involucrados en la tarea escolar directa o indirectamente (alumnos, padres, organizaciones comunitarias), criticando seriamente aquellas ideologías que legitiman las prácticas sociales que separan la conceptualización, la planificación y el diseño de los procesos de implementación y la ejecución – qué y cómo deben enseñar – como una manera de ligar la educación con los principios necesarios para el desarrollo de un orden y una sociedad democráticos.

Es imperativo para ello contextualizar en términos políticos y normativos las funciones sociales concretas que realizan, preguntándose acerca de la función pública y pedagógica del intelectual como categoría social.

Una manera de repensar y reestructurar la naturaleza del trabajo docente es considerar a los docentes como intelectuales⁶.

Para Gramsci, la naturaleza y el rol del intelectual es una cuestión política. Todos los hombres y mujeres son intelectuales – piensan, transmiten y adhieren a una visión específica del mundo – aunque no todos funcionan como tales dentro de la sociedad.

A partir del concepto de hegemonía de Gramsci, Jiménez Jaén⁷ considera que la imposición de una determinada ideología no es fruto de un adoctrinamiento en valores, prácticas y contenidos propios de las clases dominantes; la dominación ideológica en educación requiere de una autoidentificación con el modelo, su consentimiento activo, éste no se asegura de antemano ni en forma mecánica, asume formas contradictorias, por lo que es preciso identificar fortalezas y debilidades.

Apela a situar a los docentes como trabajadores intelectuales diferentes a la clase obrera, lo que no excluye una alianza con esta. En este sentido, los docentes ocupan un lugar privilegiado para acceder no sólo a la concepción ideológica de las clases dominantes, sino a otras formas alternativas u opuestas del mundo y de la vida.

Para esta autora hay que poner en el centro del análisis la implicación del docente en la producción y difusión cultural e ideológica en la sociedad. Los docentes son esencialmente trabajadores de la ideología y de la cultura. Están en una situación privilegiada para acceder a concepciones de la vida y del mundo alternativas a las que vienen impuestas o predominan en la sociedad. Su situación les permite resistir y generar respuestas a los sistemáticos intentos por parte de la administración por controlar el contenido de su trabajo y las formas de transmisión de los conocimientos y sus concepciones sociales y sobre la escuela.

En cuanto intelectuales, poseen concepciones del mundo elaboradas, desarrollan procesos de comprensión críticos y autónomos, se sitúan de acuerdo a sus expectativas e ideales. Estas serían sus fortalezas.

Sin embargo, la situación de deterioro, de empobrecimiento intelectual de los docentes, reflejada en numerosas investigaciones, me llevan a ser cautelosa al momento de juzgarlos como intelectuales, más bien sería un objetivo a lograr mediante un cambio profundo en su formación y en sus condiciones de trabajo.

Como dato significativo de esta problemática, una investigación realizada a los estudiantes de magisterio en Argentina⁸ informa que en un alto grado, ellos expresan que se sienten incompetentes para

⁶ ARANOWITZ, S. y GIROUX, H. (1998): La enseñanza y el rol del intelectual transformador, en: ALLIAUD, A. y DUSCHATZKY, L. (compiladoras), *Maestros. Formación práctica y transformación escolar*. IICE (UBA) y Miño y Dávila (pp. 161-188)

⁷ JIMÉNEZ JAÉN, M. (2000): Profesionalismo y compromisos transformadores del colectivo de enseñantes. Debates técnicos. Capítulo 1 de su libro: *La Ley General de Educación y el movimiento de enseñantes (1970 – 1976) Un análisis sociológico*. Servicio de publicaciones de la Universidad de La Laguna. Santa Cruz de Tenerife. (pp. 31-86)

⁸ DAVINI, M. C. (1995): Poder, control y autonomía en el trabajo docente, en: *La formación docente en cuestión: política y pedagógica*. Buenos Aires, Argentina. Editorial Paidós Cuestiones de Educación (pp. 51-72)

afrontar carreras de mayor duración o estudios “más pesados”, autodesvalorizándose en materia de trabajo intelectual.

3. Consideraciones finales

Las paradojas surgen si tratamos de compatibilizar el modelo liberal y el modelo burocrático de profesionalización con la demanda de participación. Ni autonomía ni saber experto ni autoridad entendidos desde el modelo liberal o desde el modelo burocrático, permitirían la participación de otros actores en la educación. Pero haciéndonos eco de una frase del poeta Paul Eluard, *“hay un mundo posible y está en éste”*, queremos esbozar algunas ideas de cómo sería *“ese mundo”*.

Estoy en desacuerdo con la demanda de profesionalización en el sentido liberal o burocrático pero ¿cabría una profesionalización en otro sentido? ¿Cuál sería entonces un modelo posible y deseable para los docentes? ¿Cómo ha de ser el docente capaz de compatibilizar una mayor autonomía con la demanda de la participación y el control público democrático? ¿Cómo formar al docente en un saber necesario a su tarea pero que a la vez promueva la participación de otros? ¿Cómo dotar al docente de la autoridad necesaria a su rol, compatible con el control democrático? ¿Cómo sería un docente capaz de generar e incentivar la participación de otros actores de la educación sin menoscabar su autonomía y su autoridad?

El reto es promover procesos permanentes de formación y desempeño más flexibles, que incrementen el conocimiento de los docentes, den margen a su liderazgo y promuevan la participación. El presente trabajo no ha considerado el análisis acerca de la estrategia para iniciar y desarrollar estos procesos. Esta influencia, sin embargo, no impide que pueda establecer algunos principios y metas que pueden orientar una profesionalización docente alternativa y superadora.

La participación de otros sectores en la escuela no limita la autonomía del docente si las escuelas se convierten en lugares de aprendizaje también de los maestros y si se definen procesos de control legítimos que fortalezcan su autonomía.

En cuanto al primer requisito, es necesario buscar la autonomía profesional colectiva, no individual, en donde el trabajo colectivo los integre en la búsqueda de modos de actuar que les permita ser más competentes en el trabajo y respondan a las necesidades e intereses de todos los que participan en la escuela.

En cuanto al segundo, la educación es materia pública que se desarrolla en instituciones especialmente creadas, son una conquista de las sociedades democráticas, producen efectos de naturaleza pública. Por ello no se trata de suspender controles, sino de definir procesos de control legítimos y formas legítimas de realización, que fortalezcan la autonomía real. El control social legítimo, en la forma de gobierno y de vida democrática, se define por la participación y el acuerdo entre los organismos de gestión y los actores de la práctica escolar, entre los docentes y los padres, participando y comprometiéndose en la toma de decisiones sobre la educación.

La práctica profesional docente, lejos del concepto de profesionalización como posesión individual del conocimiento experto y del dominio de habilidades, es un proceso de acción y reflexión cooperativa, de indagación y experimentación.

Desestimo una colegialidad burocrática, porque es un intento de controlar artificialmente los procesos de colaboración espontánea – muchas veces forzada, impuesta, autoritaria – meros simulacros formales que no modifican las prácticas. Se precisa una colegialidad cooperativa, que permita mejorar las prácticas educativas. La cultura de la colaboración provoca apertura a la diversidad, clima de confianza y apertura a nuevas alternativa. Esta colegialidad implica el reconocimiento de los intereses diversos de cada colectivo que actúa en la escuela o en relación con ella, diversos en sus intereses no solo entre ellos sino al interior de cada uno. Los colectivos, respondiendo a los múltiples intereses que se expresan en su interior, necesitan concertar con otros – so pena de convertirse en una multiplicidad de personas aisladas, sin coordinación – transformando el espacio heterogéneo, en un espacio público (de todos), en un espacio común, compartido.

En una sociedad dividida por la desigualdad, el significado y la concreción de la participación será siempre objeto de debate, no por ello desechable.

Habida cuenta del análisis realizado, el docente será profesional cuando asuma el rol de intelectual comprometido, que incentive a la participación, a partir de la institución de una “contra – hegemonía”.

En su rol como intelectual, el docente tiene por tarea central hacer lo pedagógico más político, esto es la participación de todos en la construcción del espacio público de la escuela y lo político más pedagógico, aprendiendo de y con otros trabajadores comprometidos en luchas políticas similares, poniendo su capacidad al servicio de la resistencia comunitaria a la dominación. Solo en el contexto de condiciones marcadas por el control popular sobre la burocratización se abrirán nuevos espacios para la construcción del espacio público – de todos – en la escuela.

4. Bibliografía

- ARANOWITZ, S. y GIROUX, H. (1998): “La enseñanza y el rol del intelectual transformador”. En: ALLIAUD, A. y DUSCHATKY, L. *Maestros. Formación práctica y transformación escolar*. IICE (UBA) y Miño y Dávila Editores. Buenos Aires.
- BURDULES, N. y DENSMORE, K. (1992): “La persistencia del profesionalismo: es duro abrirse camino”. En: *Educación y sociedad*. Madrid, 11: 97-104.
- BURDULES, N. y DENSMORE, K. (1992): “Los límites de la profesionalización de la docencia”. En: *Educación y sociedad*. Madrid, 11: 67-83.
- DAVINI, M. C. (1995): “Poder, control y autonomía en el trabajo docente”. En: *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Editorial Paidós. Cuestiones de educación. Buenos Aires, Argentina.
- JIMÉNEZ JAÉN, M. “Los enseñantes y la profesionalización docente”. En: *Cuadernos de Pedagogía*, Ihardun Multimedia, Editorial Fontalba, n.º 220.
- JIMÉNEZ JAÉN, M. (1988): “Los enseñantes y la racionalización del trabajo en educación. Elementos para una crítica de la teoría de la proletarianización de los enseñantes”. En : *Revista de educación*, n.º 285.
- JIMÉNEZ JAÉN, M. (2000): “Profesionalismo y compromisos transformadores del colectivo de enseñantes. Debates teóricos”. En: *La Ley General de Educación y el movimiento de enseñantes (1970 –1976)* Servicios de publicaciones de la Universidad de La Laguna, Santa Cruz de Tenerife, Capítulo 1: 31-86.

- LAWN, M. y OZGA, J. (1998): "¿Trabajador de la enseñanza?. Nueva valoración de los profesores" En: *Revista de Educación*, n.º 285.
- PARKIN, F. (1964): "El cierre social como exclusión". En: *Marxismo y teoría de clases. Una crítica burguesa*. Espasa Calpe. Madrid.
- SYKES, G. (1992): "En defensa del profesionalismo docente como una opción de política educativa". En: *Educación y sociedad*, Madrid, 11: 85-96.
- TORRES, C. y SCHGURENSKY, D. (1999): "El rol de los sindicatos docentes, el Estado y la sociedad en la reforma educativa". En: *Propuesta educativa*, FLACSO – Ediciones Novedades educativas, n.º 21, Año 10.
- TORRES, M. R. (1997): "Profesionalismo o exclusión. Los educadores frente a la realidad actual y los desafíos futuros". Documento de trabajo presentado para la Cumbre Internacional de Educación, organizado por la Confederación de Educadores de América (CEA) México.