



NOTAS PARA LA DISCUSIÓN SOBRE PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE

Marisol Latorre N.
Académica Facultad de Educación
Directora de Postgrado y Educación Continua, Universidad Alberto Hurtado

La propuesta para mejorar la calidad de la educación que ha elaborado el panel de expertos convocado por el actual gobierno pone -una vez más- en el vértice de todo cambio posible, al profesor y el necesario fortalecimiento de sus competencias docentes.

El punto de partida del análisis de este panel es la identificación de una coyuntura, no de crisis, sino de oportunidad. Una oportunidad que reconocen como “histórica” y que estaría construida sobre evidencias de logros insuficientes, dificultades, retrasos y desigualdad; pero, al mismo tiempo, sobre la posibilidad de proponer, a las autoridades y al país, un análisis del contexto y un conjunto de medidas orientadas a lograr cambios sustantivos y a gran escala.

Es importante consignar, también, que el panel asume que se dispondrá de los recursos necesarios para invertir en la implementación de este conjunto de propuestas.

Los expertos abordan un problema sustantivo, el de los profesores y la calidad de su desempeño y proponen fortalecer las capacidades docentes del sistema escolar, formulando para ello un conjunto de propuestas tendientes a generar una renovación de las condiciones de acceso y ejercicio de la profesión.

COORDENADAS PARA SITUAR EL ANÁLISIS DE LA PROFESIONALIDAD DOCENTE

Consensos y disensos. Pareciera que cada gobierno requiere hacer su propio diagnóstico, análisis y propuesta en educación. El panel de expertos que estamos comentando, ha concluido que el país, en el año del bicentenario, se encuentra frente a una coyuntura, una oportunidad donde -estando ya resueltas ciertas carencias fundamentales y alcanzados ciertos niveles de desempeño- es posible avanzar en el diseño e implementación de nuevas reformas que permitan en las próximas décadas alcanzar resultados educativos similares a los de países desarrollados, tanto en términos de aprendizajes logrados como de disminución de brechas basadas en el origen socioeconómico.

El panel señala, también, que los profesores y profesoras son el vector de las proyecciones futuras. Llama la atención, sin embargo, que no se incluyeran profesores en el panel y, que en las propuestas haya poca presencia de aquello que estos han venido señalando hace tiempo como algunos de los principales problemas y obstáculos para desarrollar una docencia de calidad que logre aprendizajes, también, de calidad (por

ejemplo, la necesidad de mayor liderazgo pedagógico en las escuelas, cambios en la formación de profesores con el objetivo que aporte estrategias específicas para enseñar en contextos vulnerables y para saber cómo trabajar con estudiantes con necesidades educativas especiales, cómo hacer frente a la violencia en la escuela, entre otros).

El punto de partida del análisis de los expertos es consistente con lo ya señalado por la literatura internacional: que todo sistema escolar para ser exitoso requiere contar con buenos profesores y que estos tienen efectos en los aprendizajes que logran sus estudiantes, más allá de su curso en particular, involucrando incluso las trayectorias académicas futuras que dichos estudiantes puedan tener. Investigaciones recientes, también en Chile (Lara, Mizala y Repetto, 2010), han aportado evidencia en el mismo sentido.

Si bien sobre el diagnóstico, en términos generales, hay consenso entre los distintos actores del sistema, las diferencias emergen -más bien- a propósito de los sentidos y las lógicas involucradas en las orientaciones propuestas.

Tres son los principales ámbitos de intervención que el panel propone abordar: la formación inicial, la carrera docente y los directivos; coincidentes con los ámbitos que han sido reportados por la literatura como algunos de los más fuertemente asociados a la construcción de profesionalidad en los docentes

Algunas referencias para dialogar. El tema docente no es nuevo, ha sido uno de los más abordados por los gobiernos durante los últimos años. En particular, en América Latina, durante la década de los 80 y los 90 se hicieron importantes cambios, pero que no lograron todo el impacto deseado; en parte debido a grandes e históricos retrasos y postergaciones del gremio y, también, a las dificultades y tensiones que surgen ligadas a las implicancias políticas, ideológicas y financieras de cualquier acción en este campo. A lo anterior se suma que, en términos generales, las propuestas técnicas han sido poco novedosas (Vaillant, 2004).

El concepto de profesión docente es -como en cualquier otra profesión- un concepto social e históricamente construido, es el resultado de la articulación entre la percepción que los actores poseen de la calidad de la práctica laboral que alguien realiza en un marco sociocultural e ideológico determinado y la propia percepción que el actor posee acerca de su labor y su lugar en el escenario y el proyecto de un grupo social.

Poner frente a frente el estatus, la posición social, el respeto y el reconocimiento profesional de que gozan los profesores hoy, con las nuevas demandas que deben atender y las crecientes exigencias de cumplir con estándares de calidad, es una tarea difícil. Sabemos que la profesión ha perdido atractivo, que no logra atraer a los mejores estudiantes, que el sistema público no logra retener a los mejores profesores, que ha habido una progresiva proletarización y feminización en el sector, que la estructura de la carrera docente descansa en los años de antigüedad y las horas de formación específica; sabemos, también, que la educación superior se ha constituido en un mercado, se ha masificado y que en los últimos ocho años las carreras de pedagogía se han constituido en una alternativa de interés para muchos estudiantes que pertenecen a grupos sociales que por primera vez acceden a la universidad. Es en ese contexto que hay que analizar el bajo impacto de la formación -inicial y continua- , dado que no ha logrado generar los aprendizajes y desarrollar las competencias necesarias para que sus egresados se desempeñen de manera eficiente, en condiciones laborales que son crecientemente

complejas, y puedan responder a los requerimientos de estudiantes que han cambiado y de una escuela que no es la de antes.

Es en medio de estas tensiones que se construye la profesionalidad de los docentes; en la encrucijada entre la profesionalización -es decir, el mejoramiento del prestigio y la posición social- y el profesionalismo -el mejoramiento de la calidad y estándares de la práctica- (Hargreaves, 1999). No es posible disociar ambas dimensiones y, por tanto, no parece pertinente proponer medidas y soluciones parciales, sino políticas integrales que superen la idea de que es posible cambiar la situación mejorando solo un aspecto del problema (Tedesco, 1999). Para el caso de Chile, más que una construcción ha habido una deconstrucción de dicha profesionalidad.

La construcción de la profesión docente está asociada al desempeño autónomo y a la responsabilidad que el actor tiene sobre la tarea; es, además, el resultado de la confluencia de tres componentes: (i) el mejoramiento de las condiciones laborales, (ii) una formación de calidad y (iii) un conjunto de condiciones de desempeño -gestión escolar y evaluación- orientadas a promover el desarrollo de las capacidades de los docentes en su práctica laboral (Vaillant, 2004).

A este respecto, las medidas presentadas por el panel, más que proponer una plataforma para el desarrollo de todos los maestros en todos los tipos de escuelas, pero especialmente para quienes trabajan en la educación pública, propone líneas de acción para un nuevo contrato basado en el mérito individual, la evaluación permanente, la competencia y la asignación de incentivos asociados a resultados de rendimiento en los alumnos.

Por lo demás, la cantidad de profesores que se está formando y que egresarán en los próximos años de programas de formación de diversa calidad -que han sobrevivido por la ausencia de una regulación fuerte y adecuada- no podrán ser absorbidos por el sistema escolar. Pudiera haber ahí, también, una buena razón para regular: proteger a las nuevas generaciones de los malos profesores o de aquellos insuficientemente formados, pero asumiendo la paradoja que quien paga el costo son los recién egresados, "los clientes" de la desregulada educación superior.

¿QUÉ CARACTERÍSTICAS DISTINGUEN A UN DOCENTE PROFESIONAL DE OTRO QUE NO LO ES?

Esta pareciera ser una de las preguntas más importantes de resolver, pero respecto de la cual no hay consenso ni claridad radical. Las investigaciones sobre saberes profesionales señalan que los buenos maestros cuentan con una "base de saberes para la enseñanza" - bastante plural y heterogénea, por cierto- y un cierto saber pedagógico profesional (Schulmann, 2001; Perrenoud, 2004; Tardif, 2004, Paquay, Altet y otros, 2005); y que ambos componentes actúan como insumos para desarrollar procesos de deliberación y toma de decisión en contextos prácticos reales donde impera la incertidumbre (Schon, 1992; Perrenoud, 2005). Veamos más en detalle algunos aspectos específicos.

Ingreso y selectividad. El perfil de quienes acceden a las carreras de pedagogía es un elemento importante, pues una de las características de esta profesión es que se entremezclan las experiencias personales, los propios recuerdos de la infancia en la escuela con las argumentaciones y experiencias formativas, teóricas y profesionales. Lo central es que la formación inicial, además de aportar contenidos disciplinares, penetre en las creencias más de base de sus estudiantes, aquellas elaboradas a partir de sus propias experiencias, aquellas que están entrelazadas con emociones y afectos, y las someta a un filtro profesional. En otras palabras, sí le vendría bien a la pedagogía -como a cualquier otra carrera del pregrado- tener estudiantes con mejores habilidades básicas, que provengan de escuelas donde aprendan más y mejor, pero no es suficiente si no se mejora también el trabajo pedagógico en los programas de formación docente.

La opción de aumentar las barreras de ingreso, por sí misma no resuelve el problema y no hay una argumentación clara para sostener un puntaje de corte como criterio de selección (550 puntos PSU). Por lo demás, los datos del campo demuestran que no más del 5% de quienes ingresan a pedagogía tienen más de 600 puntos en la prueba de admisión a la educación superior.

Trayectorias formativas. Dos son las principales medidas que el panel de expertos propone para lograr mejoramientos en la cuestionada formación inicial de profesores: en primer término, formular compromisos de desempeño a nivel institucional y de programa, entendidos como la expresión concreta de ciertos compromisos formativos; y, que contra ellos, se asignarán los recursos económicos. En segundo lugar, los expertos proponen fortalecer la acreditación de programas como herramienta de supervisión y juicio de calidad.

Esta última posee una relevancia central, planteando con énfasis la importancia del número de años de acreditación obtenidos por una carrera, como principal indicador de la calidad de dicho programa. Sabemos que el sistema aunque es un instrumento fuerte, que tiene más de veinte años de vigencia en el mundo (Scheele, 2009), en Chile no solo es reciente sino frágil. El concepto de calidad en juego está basado en el juicio sobre la existencia de condiciones institucionales adecuadas para cumplir el compromiso formativo declarado; se trata, por tanto, de un concepto relativo de calidad que no se encuentra asociado a estándares básicos y compartidos de logro.

Uno de los aspectos más discutidos y criticados es el referido a los criterios para asignar los años de acreditación. En efecto, se cuestiona la falta de claridad y transparencia en los argumentos de juicio, pero también, la idoneidad de los pares y su falta de capacitación específica, dada por la transferencia de la tarea de levantamiento de la información desde la Comisión Nacional de Acreditación a agencias privadas que reclutan para sus equipos técnicos a profesionales del mismo campo evaluado. (Marquina, 2006).

Respecto de los puntos señalados, la pertinencia podría ser el criterio central de la reformulación de una nueva hipótesis para la formación docente. Esto implica considerar que las características y componentes de un programa de formación docente no pueden existir ni pueden considerarse de manera aislada, sino en interrelación con: (i) otros componentes del sistema educativo; (ii) las condiciones de los contextos escolares de los cuales provienen y en cuales se insertarán los futuros docentes (iii) las características de los alumnos que ingresan a estudiar pedagogía y (iv) las condiciones (posibilidades y restricciones) asociadas a las regulaciones de política educativa (Cochran Smith, Zeichner y Fries, 2006).

En tal sentido, una trayectoria formativa de calidad es la que logra cumplir el propósito formativo que ha comunicado a la sociedad, haciendo uso de sus capacidades y fortaleciendo las condiciones institucionales, humanas y relacionales (vínculos con redes sociales y educativas) para generar más y mejores oportunidades de formación y asegurando el logro de aprendizajes sustantivos por parte de sus estudiantes.

Egreso e inserción laboral. En este ámbito, el panel propone agregar más evaluación y generar filtros de ingreso al campo del ejercicio profesional (examen de habilitación, procesos y exámenes de inducción). Estas medidas ponen en cuestión la suficiencia de la certificación de estudios profesionales específicos como condición para ingresar al campo laboral; criterio que es reconocido por la literatura como constitutivo de la profesión y percibido por los actores del campo como básico en la conformación de su identidad profesional.

Resulta complejo pensar en exámenes de egreso de la formación inicial y/o de ingreso al campo laboral, cuando aun no existen criterios unificados para la profesión y, además, plantear paralelamente que se deben redefinir orientaciones y estándares para la formación inicial de profesores. No existen referenciales claros y, quizás, no puede ni debe existir un único referencial pues no hay una única realidad en el sistema escolar. Por lo demás, la experiencia internacional no es concluyente y no hay evidencia de una lógica causal que sustente que quien aprueba uno de estos exámenes enseña mejor y sus estudiantes aprenden más (Cochran Smith, M.; Zeichner, K. y Fries, K., 2006).

La experiencia en la escuela como profesor pareciera no tener lugar y, sin embargo, la literatura da cuenta de ella como fundamental, pues es la principal fuente de aprendizajes de los adultos en general y, también, de los docentes. Los saberes prácticos, provenientes de la práctica y los que tienen por objeto la consideración, análisis y transformación de dicha práctica están en el centro de la construcción de la identidad profesional de los docentes; y, como lo muestra una investigación reciente, dicha experiencia tiene impacto principalmente en los primeros años de ejercicio profesional (Lara, Mizala y Repetto, 2010).

Carrera docente. Más evaluación del desempeño y mayor competencia entre los actores es la propuesta del panel para promover el cambio en las prácticas de los actores y que estos puedan avanzar en su carrera profesional. El logro individual, la meritocracia, la competencia y los incentivos a la efectividad del desempeño medida en el aula a través de los resultados de sus estudiantes, así como la bifurcación entre el liderazgo directivo y el liderazgo pedagógico plantean una nueva lógica, más cercana a un mecanismo de calificación que permita a los superiores tomar decisiones contractuales.

A este respecto, dos son los principales mecanismos que la literatura cita para avanzar y tener logros: la formación continua y los salarios.

La formación continua constituye una posibilidad de inflexión en la trayectoria de un docente, pero para que ello suceda de manera más recurrente es necesario que supere las limitaciones que hoy posee: se trata de una actividad ocasional, asistemática, discontinua, sin vinculación con la formación inicial, reducida a un restringido número de docentes, dirigida a capacitarlos en aspectos específicos (contenidos o métodos) y desarticulados, desconectada de la práctica diaria, con modalidades tradicionales de enseñanza, no participativa.

Para aportar a la profesionalización, la formación continua requiere cambios -entre otros- de enfoque y estructura, mayor vinculación con los contextos reales de los profesores que participan en ella y mayor evaluación de su impacto en las aulas y escuelas. Llama la atención que ninguna medida se relacione con este campo. Esto puede ser leído como una apuesta realizada por los expertos y que consiste en privilegiar el envío de claras señales sobre nuevas directrices a los profesores que recién se han integrado y a los que se integrarán en el futuro al sistema escolar.

Mejorar los salarios es una importante contribución a hacer más atractiva la profesión -y los expertos proponen medidas a este respecto- pero asociarlos principalmente con los resultados podría implicar un aumento en las desigualdades, puesto que las escuelas insertas en contextos vulnerables, sectores socioeconómicos más deprivados, aquellas escuelas con problemas y deficiencias de diversa naturaleza, donde van niños y niñas cuyos padres tienen menos de 9 años de escolaridad y se ubican en los quintiles inferiores, se volverán aun menos atractivas como espacio laboral, pues claramente las condiciones de trabajo serán peores y las posibilidades de obtener buenos rendimientos, bastante lejanas.

PERSPECTIVAS

Como hemos visto, a la luz del análisis del informe, la profesionalización de los docentes es un objeto de interés social, en el cual confluyen, se cruzan y se tensionan los intereses, deseos y expectativas de un conjunto de actores individuales y colectivos.

Los cambios sociales recientes y las transformaciones que han tenido los sistemas educativos interpelan el trabajo de sus profesores; las comprensiones, los saberes y las acciones más tradicionales y emblemáticas ya no son suficientes para enfrentar los desafíos nuevos y elaborar respuestas a situaciones emergentes. El descontento y la crítica social crecen y el malestar de los docentes también. El cuestionamiento del quehacer y de la experticia de los docentes ha puesto la atención social no solo en la profesionalidad de los profesores sino, también, en su identidad.

¿Qué define a un profesor o profesora?, ¿qué lo distingue de otro profesional, ¿sus saberes?, ¿su quehacer?, ¿las relaciones que establece?, ¿los modos y procedimientos a través de los que establece tales relaciones (saberes procedimentales)? ¿Qué requiere saber alguien para ser y hacer docencia?, ¿dónde y cómo se aprende ese saber?, ¿qué y cuánto es lo mínimo?, ¿qué distingue a un buen profesor de otro que no lo es?, ¿cómo se incentiva a alguien a seguir siendo un buen profesor?

Son muchas las preguntas y todas dan cuenta de una profesionalidad y una identidad fuertemente tensionadas; de allí la necesidad de ir más allá de los discursos conocidos. La vocación por enseñar, la noción de servicio, el gusto unido al talento y las habilidades comunicativas no bastan. El dominio de uno o más contenidos disciplinares es condición necesaria, hay debilidades importantes y hay que repararlas a la brevedad; sin embargo, una definición exclusivamente centrada en contenidos no es suficiente.

Además, el qué-hacer de los profesores ha cambiado, la escuela ya no es solo espacio de instrucción y enseñanza, los problemas sociales han entrado, el principio de incertidumbre funciona y los profesores no han sido formados para ello. Peor aun, la formación recibida a menudo es percibida como poco útil.

En tal sentido, es paradójico que, a medida que la actividad docente se vuelve cada día más compleja, su consideración y valorización social, tiende a descender. Lo que ocurre es que el escenario cambió, el objeto de trabajo también y las reglas que orientaban y enmarcaban el desempeño parecen haberse disuelto para dar paso a “la experiencia” como concepto de significación y anclaje de una nueva concepción identitaria.

Cuando pierden vigencia las reglas de la profesión, se instala la duda acerca de si la docencia es, o no, una profesión. ¿O es, más bien, un oficio? Una “cuasi-profesión” que comparte rasgos de otras profesiones más constituidas -rasgos como la preparación universitaria y la certificación académica actuando como garantía de ingreso y desempeño exclusivo en un campo laboral específico-; pero, también, con rasgos propios de un funcionario -como que su lugar de trabajo siempre es al interior de organizaciones jerárquicas, en roles insertos y subordinados a estructuras de poder, incapaces de elegir a sus clientes-. Todo lo anterior convive con la supervivencia del argumento de la vocación, pero ahora con menos nitidez y fuerza que antaño.

Con todo, este recorrido ha sido vivido con otros, compartiendo los encantos y desencantos, las dudas, la rutina, los fracasos y los éxitos -por pequeños que parezcan-. La escuela, como comunidad y como proyecto, es percibida por sus actores y reconocida por la política pública como el espacio y el contexto propicio para implementar cualquier cambio que pretenda afectar los sentidos, fines y modos de una organización social; y proyectarse en el tiempo.

Fundar las posibilidades de cambios y mejoras, únicamente, en el dominio individual de destrezas técnicas e instrumentales, es apostar por una racionalidad estratégica clásica donde el interés de cada individuo por el resultado, es el sentido principal y se impone sin contrapeso. Esto pone límites y desincentiva cualquier proyecto colectivo, aumentando las distancias entre grupos sociales y culturales que ya están lejos, quizás demasiado lejos. Además, enfatiza los controles externos sobre el desempeño de los actores y reduce los niveles de autonomía y decisión.

En tal sentido, hay una tensión clara entre dos principios estructurantes de la política. El primero más centrado en una lógica instrumental o técnica, cuyo dominio asegura eficacia en toda implementación y, el segundo, en los sentidos involucrados y la consideración de aspectos culturales, morales, valóricos, éticos, en el rol del profesor como mediador y en la valorización de lo colectivo y la escala local. En uno y otro caso las características del contenido de la profesionalización es distinta y tiene consecuencias para la definición de los criterios y los requisitos de acceso y desempeño de la profesión, cuestión fundamental (Tenti, 2006).

A la luz de estas reflexiones, es posible señalar que el informe del panel de expertos, si bien, hace un esfuerzo importante por mirar el problema de la calidad y equidad de la educación desde una nueva perspectiva, termina poniendo el énfasis en la perspectiva más técnica. No es posible desestimar los avances logrados durante las últimas décadas en este campo y, más allá de las diferencias, es posible rescatar ideas y aportes que permitan avanzar de manera más integral hacia otras formas de hacer política.

Quizás, es posible que se requiera una nueva identidad docente que esté basada, a su vez, en una nueva profesionalidad que aúne y combine aspectos de ambas lógicas: el esfuerzo individual y la conciencia del aporte a la construcción colectiva; más formación y dominio técnico para desarrollar mayores capacidades y competencias y para avanzar en miradas que problematicen la realidad, que aporten herramientas para reconocer, leer y analizar mejor la variedad de contextos; y para alimentar procesos de deliberación en mejores condiciones.

Bibliografía

Cochran Smith, M.; Zeichner, K. y Fries, K. (2006) “Estudio sobre la formación del profesorado en los Estados Unidos: descripción del informe del comité de la American Educational Research Association (AERA) sobre investigación y formación del profesorado”, en: Revista de Educación, 340. Mayo-agosto, pp. 87-116

Hargreaves, A. (1999) “Cuatro edades del profesionalismo y del aprendizaje profesional” en: La formación de profesores: perspectivas y experiencias, coordinadoras Beatrice Avalos y Ma. Eugenia Nordenflycht, Santillana, Chile.

Lara, B.; Mizala, A.; Repeto, A. (2010) Una Mirada a la Efectividad de los Profesores en Chile. Seminario sobre efectividad de los profesores, CEP, 15 de Junio

Marquina, M. (2006) La evaluación por pares en el escenario actual de aseguramiento de la calidad de la educación superior. Un estudio comparativo de 6 casos nacionales. CONEAU – IESALC Diciembre.

Paquay, L.; Altet, M.; Charlier, E.; Perrenoud, Ph. (2005) La formación profesional del maestro, FCE, México.

Perrenoud, Ph. (2004) “De la reflexión en la acción a una práctica reflexiva”, en: Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica, Editorial Grao, Barcelona, España, pp. 29-44.

Scheele, J. (2009), Procesos de acreditación: Información e indicadores. Documento de Trabajo CPCE, N 8 Septiembre.

Schon, D. (1992) La formación de profesionales reflexivos, Paidós, Buenos Aires.

Schulmann, L. (2001) “Conocimiento y enseñanza”. Revista Estudios Públicos, N° 83, Santiago, Chile, pp.165-196.

Tedesco, JC. (1999) “Fortalecimiento del rol de los docentes: visión internacional” en: La formación de profesores: perspectivas y experiencias, coordinadoras Beatrice Avalos y Ma. Eugenia Nordenflycht, Santillana, Chile.

Tardif, M. (2004) Los saberes del docente y su desarrollo profesional, Narcea Ediciones, Madrid, España.

Tenti, E. (2006) “Profesionalización docente: consideraciones sociológicas” en: El oficio de docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI, E. Tenti compilador. IPPE - Siglo XXI, Argentina.

Vaillant, D. (2004) Construcción de la profesión docente en América Latina. Tendencias, temas y debates. Documento PREALC N° 31.

Para citar texto:

LATORRE Navarro, Marisol (2010). En: ***Cuaderno de Educación***, Facultad de Educación, Universidad Alberto Hurtado, agosto 2010.

http://mailing.uahurtado.cl/cuaderno_educacion_26/inicio.html