

LAS MÚLTIPLES IDENTIDADES PROFESIONALES DE LA DOCENCIA*

Ricardo Cuenca
IEP Instituto de Estudios Peruanos

I. La crisis de la docencia: a modo de introducción

No es sino hasta mediados de los años 80 en el que la crisis de la profesión docente ocupa un lugar preponderante en la investigación internacional, particularmente en aquella correspondiente al mundo anglosajón. Aunque no existe un acuerdo sobre las razones que llevaron a esta crisis, es aceptado asociarla con los dramáticos cambios sociales propios de la aparición de los principios de la postmodernidad, la incertidumbre científica, la crisis de la cultura letrada, la globalización (con sus posibilidades y límites) y la irrefrenable llegada de las TIC en la vida diaria.¹

No obstante, desde la educación es posible identificar algunos factores que han contribuido directamente a esta crisis profesional de los docentes. Me refiero a cómo se han reconfigurado los sentidos teleológicos de la educación y cómo se han reconstruido las bases de la profesión docente.

Con la aparición de las evaluaciones masivas durante los años noventa se evidenció que los sistemas educativos se hallaban demasiado lejos de alcanzar su principal objetivo: el aprendizaje de los estudiantes. En tal sentido, la relevancia que cobró la necesidad de asegurar el mejor aprendizaje para los estudiantes —luego de la aparición de las evaluaciones masivas del rendimiento estudiantil— trajo como consecuencia la *visibilización* del fracaso de los sistemas educativos en logro de los aprendizajes básicos que deberían alcanzar los alumnos. Con ello, se iniciaron discusiones y se plantearon estrategias para asegurar que todos los insumos y actores del sistema se orienten mejorar esta situación.

1. Cambios producidos en el marco de la teleología de la educación

La filosofía de la educación ha mantenido —de manera casi inalterable— en la identificación de los fines educativos su principal preocupación. Tanto así que, Peters (1979) afirmó que no era posible comprender la educación en toda su complejidad, sin comprender primero el hecho educativo; es decir los fines de la educación, las razones por las que se educa para luego reflexionar recién sobre el acto educativo, entendiéndose este como toda las decisiones relacionadas con la implementación de dichos fines; es decir, el diseño de los sistemas educativos. En tal sentido, educación es una noción que incluye el para qué y el cómo de manera inherente.

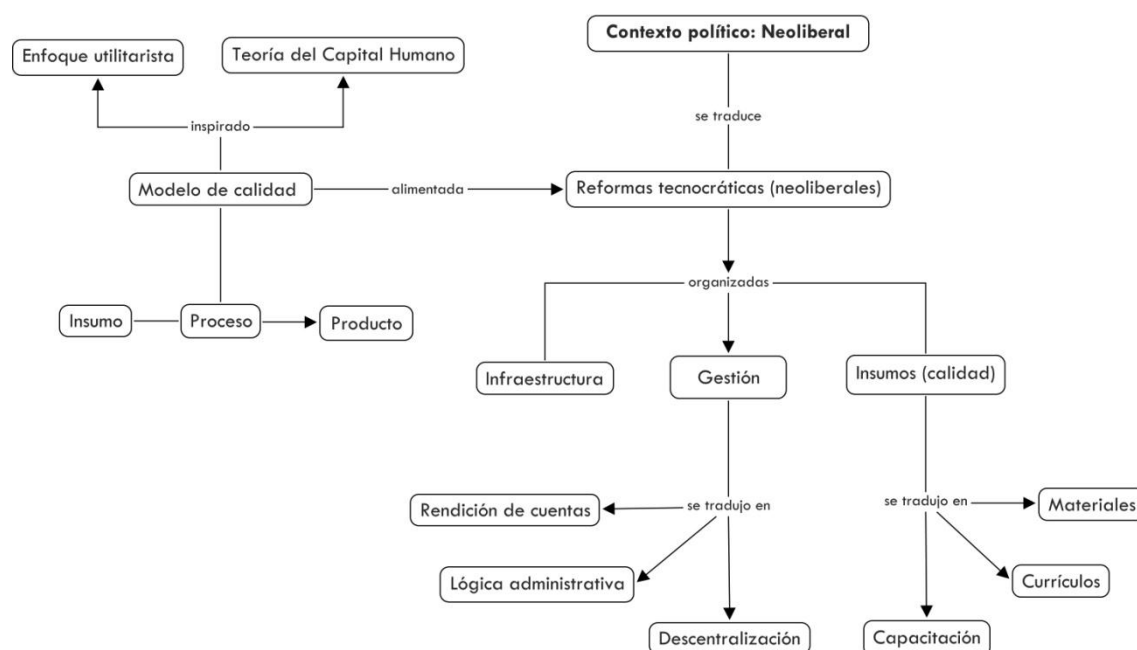
* Versión preliminar de la conferencia presentada en III Congreso Pedagógico: “Formación profesional del educador y la educadora: una responsabilidad compartida”, el día 19 de Abril de 2012, en San José de Costa Rica.

¹ Para efectos de este documento no desarrollaré todos los cambios sociales asociados a la llamada postmodernidad y los efectos de la globalización. Para una revisión panorámica del tema revítese Sakaiya (1997), Berman (1988), Lipovetsky (2006), Tourraine (1995), Castells (1997), entre otros.

Las llamadas reformas neoliberales de los años 90 fueron denominadas como tales, pues impactaron no solo en las formas de administrar la educación, sino que a través de un ahora conocido trípode básico conformado por la mejora de los insumos, de las condiciones y de la gestión se definiría de algún modo que finalidad educativa debía perseguirse. Así, capacitación docente, mejora de currículos y elaboración de materiales convivieron con decisiones de política pública para la mejora de la infraestructura y el mobiliario escolar y con la puesta en marcha de procesos de descentralización. Dichas reformas instalaron en el imaginario social nuevas razones por las que las personas debieran ser educadas. Encontraron en las reflexiones que otras disciplinas desarrollaban hacia finales de los años 80 los argumentos para desarrollar el conjunto de cambios propuestos. Es el caso de la calidad educativa.

La noción de calidad fue sin duda la más importante de dichas reflexiones adoptadas por los discursos educativos. Su incursión contribuyó principalmente a ordenar las decisiones de políticas educativas que emergían con urgencia, luego de una década perdida (CEPAL, 1992) para la región. La solidez de la noción de calidad, tanto en su sustrato teórico como en sus propuestas de acción, fue una “tabla” de salvación para las gestas de las reformas latinoamericanas de inicios de los años 90.

Casi de manera automática las bases fundamentales de los procesos de calidad: insumo – proceso – producto se instalaron en el sentido común de los decisores de políticas educativas y se constituyeron en los ejes de acción. La consistencia de la noción de calidad fue entonces el eje ordenador de las reformas educativas. Su poder llegó incluso a modificar las antiguas ideas teleológicas de la educación.



Tal como se aprecia en el gráfico anterior, este modelo de calidad responde a marcos conceptuales y a orientaciones políticas y económicas específicas. Tiene sus mayores fortalezas su claridad para organizar los sistemas educativos y su facilidad para ser evaluado. Sin embargo, este enfoque de calidad no consideró algunos asuntos que generarían luego problemas para el desarrollo que este mismo enfoque se había propuesto.

Uno de estos aspectos fue que este modelo de calidad orientó las principales decisiones educativas hacia los principios utilitaristas² con particular énfasis, colocando en el sentido común que era válida solamente aquella decisión que podía ser medible. No obstante, importa para fines de este documento relevar que con la elección de este modelo el docente y la tarea de enseñar se convirtieron en parte del paquete de insumos necesarios para mejorar. Así el docente quedó “escondido” detrás de los programas masivos de capacitación. Y es que para este modelo los actores no son observados como sujetos con agencia, sino como operadores de un sistema.

2. Cambios producidos en el marco del ejercicio profesional

Cualquiera sea la línea teórica acerca de las profesiones³, éstas están definidas sobre la base de un conjunto de características que pueden agruparse en tres categorías: aquellas relacionadas a la competencia necesaria para realizar la actividad que es materia de la profesión, aquellas otras asociadas a la regulación de agentes externos y la autorregulación de los profesionales, y aquellas relativas a la necesidad de la sociedad por contar con la actividad ofrecida.

La profesión docente no es la excepción; por el contrario estuvo siempre en el centro de las discusiones sobre la sociología de las profesiones y la psicología del trabajo. La pregunta por qué tan profesional es un docente ha servido de disparador de múltiples y sesudas discusiones sobre la naturaleza profesional del trabajo de enseñar. Tanto así que hay incluso quienes sostienen (como veremos más adelante) que la docencia es una semi-profesión, pues no cumple con las características fundamentales que definen un ejercicio profesional. Junto con ello, el auge de la psicología cognitiva y la irrupción de las corrientes constructivistas marcaron pautas sólidas para el desarrollo de nuevos marcos conceptuales referidos al aprendizaje, pero que impactaron desconcertando a los docentes sobre la naturaleza de su práctica. Enseñar, actividad para la que los docentes fueron formados, se presenta como innecesaria, perdiendo así el referente tradicional de su trabajo (Elmore, 2003).

Este cambio de sentido: de enseñante a facilitador no es una cuestión simple; supone una profunda modificación en el planteamiento del objetivo del trabajo. Aunque teóricamente errado, este cambio de orientación en el ejercicio docente fue entendido como que la enseñanza se transformó en el solo ofrecimiento de un conjunto de herramientas para que “el otro” aprenda. De tal modo, la responsabilidad por los aprendizajes quedó diluida entre varios actores tales como las familias, las autoridades, el Estado y la sociedad.

A lo largo de estos últimos 30 años hemos venido escuchando insistentemente sobre la crisis de la profesión docente y también hemos visto (cuando no participado) en múltiples intentos por detener dicha crisis. Sin embargo, poco nos hemos preguntado sobre qué identidad profesional es la que está en crisis; porque como presentaré a continuación es posible hablar de identidades profesionales, así en plural.

² El utilitarismo es una corriente filosófica cuya finalidad es desarrollar un marco teórico para la moralidad. *Grosso modo*, plantea como argumento teleológico que la sociedad debe buscar el máximo bienestar para el máximo número de personas. La utilidad o principio de la mayor felicidad es entonces concebido como un fundamento moral. Para una buena relación con la educación recomiendo revisar Gautier, 2007.

³ Me refiero al estructuralismo, al funcionalismo, al neomarxismo, entre otros.

Por ello, es mi interés mostrar en este documento que es posible caracterizar las múltiples formas que puede asumir la profesión docente y que, lejos de tener que optar por una de ellas, es posible que todas coexistan en forma permanente. Solo a partir de esta identificación será posible fortalecer la identidad profesional y capear la crisis que tanto tiempo convive entre nosotros.

II. Identidades profesionales: el poliedro de la docencia

La afirmación que las identidades son construcciones dinámicas que coexisten de manera simultánea es una máxima antropológica y una aceptada tesis entre la filosofía contemporánea. Más aún, las identidades deben ser entendidas como una categoría que se forma desde “uno mismo”, pero también en relación “con el otro”; y en tiempos específicos que sirven de contexto (Ricoeur, 1996). Todo indica que es entonces correcto hablar de identidades y que estas pueden cambiar en el tiempo.

1. Dimensiones de la profesión

Ivor Goodson (2003) sostiene que es recién a partir de los años 80 que la investigación sobre el profesorado da un giro importante. Se empieza a mirar al docente como individuo sacrificado debido a las adversas condiciones en las que trabaja, cuestionando su estatus de profesional.

En 1975, el investigador Eric Hoyle definió el término profesionalismo al conjunto de demandas laborales que los gremios docentes ingleses exigían para desarrollar mejor su trabajo. Según el autor, esas demandas no solo eran reivindicativas, sino que se orientaban a una legítima preocupación del magisterio por enseñar mejor. Sin embargo, el mismo Hoyle (1986) reconoció posteriormente que la preocupación del magisterio por “actuar” con profesionalismo resultaba insuficiente en la generación de confianza y legitimidad

Con estas reflexiones Hoyle abrió el camino para que se inicie un importante y sustantivo proceso de reflexión sobre la profesión docente y, en especial, sobre los elementos que dicha profesión requiere para alcanzar la necesaria legitimidad social. Así los trabajos de investigación de Goodson y Cole (1993), Hargreaves (1994), Goodson (1995), Ozga (1995), Hargreaves y Goodson (1996), Fullan y Hargreaves (1996), Hargreaves y Fullan (1998) y Hargreaves (1999) instalaron en el discurso sobre la profesión docente una clasificación que ha orientado la investigación sobre la identidad profesional docente hasta la actualidad presentado la dimensión de profesionalidad como complemento al profesionalismo.

Estos estudios concuerdan en señalar que no es suficiente «hacer» más expertos a los profesores, es decir mantenerlos actualizados en el desarrollo de sus capacidades, para mantener el estatus de su profesión. Sin duda, el factor determinante en ello no es conseguir únicamente el valor intrínseco de la disciplina sino la importancia y el reconocimiento del papel que cumple en la construcción de la sociedad. Esto es a lo que Montero (2002) define como función social de la profesión y sus profesionales. Para Hargreaves (1999) existe una diferencia sustancial entre profesionalidad y profesionalismo. Entiende por la primera, el mejoramiento del prestigio y de la posición social de quienes desempeñan una determinada profesión; mientras que el profesionalismo está relacionado con el mejoramiento de la calidad y estándares de la práctica. Esto quiere decir que el primer concepto, profesionalidad, está ligado al reconocimiento que la sociedad hace respecto de la calidad e importancia del desempeño de una profesión, mientras que el segundo está estrechamente ligado al mejoramiento real de la tarea desempeñada y tiene directamente que ver con los sujetos que la realizan.

En tal sentido, la noción de profesionalidad (*professionalism*) acompañó a la noción primigenia de profesionalismo (*professionalism*) en la reflexión sobre la profesión docente. La noción de profesionalismo mantuvo su esencia en los factores propios de la experticia técnica, del saber especializado, de las habilidades propias de la enseñanza y la noción de profesionalidad se encaminó a estudiar, a comprender y, posteriormente, a proponer fortalecer la otra dimensión de la profesión: la relación con la sociedad, el valor que esta le asigna, pero también la responsabilidad social de los profesionales de la educación.

2. Tipología de identidades profesionales docentes

Sobre la base de la definición de las dimensiones profesionalismo y profesionalidad propongo caracterizar una tipología de identidades profesionales de los docentes. Esta tipología recoge la más importante producción de investigación sobre el tema.

Bajo la dimensión de profesionalismo, tal como se anota en la tabla anterior se presentará una tipología de docentes compuesta por el docente técnico, el reflexivo, el crítico y el intuitivo. En relación a la dimensión de profesionalidad, se organizará las categorías en función a la condición proletaria, burocrática, apostólica y semi-profesional de los docentes. En la primera dimensión, la de profesionalismo, se podrá notar que los cuatro tipos que se proponen corresponden fundamentalmente a la preparación del docente, mientras que la segunda dimensión: la profesionalidad, releva la relación del quehacer docente con agente exógenos como las autoridades escolares, las familias e, incluso, la sociedad. Veamos en detalle.

- **El docente técnico**

La definición de un docente como experto se basa en una racionalidad técnica por la cual se adopta una concepción positivista del conocimiento científico, se establece una jerarquía entre el conocimiento y el trabajo (entre concepción técnica y ejecución práctica), y se reconoce el valor del aprendizaje en función de los resultados. Este tipo de docente es considerado por Atkinson y Claxton (2000) como el más tradicional de los enfoques profesionales de la docencia. En palabra del profesor José Contreras: “El reconocimiento que como profesional tienen los enseñantes, bajo esta concepción, está en relación con el dominio técnico que demuestran en la solución de los problemas, esto, es en el conocimiento de los procedimientos adecuados de enseñanza y en aplicación inteligente.” (Contreras, 2001: 68).

Esta identidad experta del docente tiene la ventaja de reforzar el status técnico y la autoridad profesional de los profesores; asimismo, contribuye a la delimitación de las fronteras entre profesiones (más aún en épocas en las que otros profesionales empiezan a operar como docentes en las aulas). Sin embargo, tiene la doble desventaja de excluir al docente de obligación moral y compromiso social y de automatizar en altos grados la actividad laboral, postergando la reflexión sobre lo que se hace; pues “[...] todo lo que escapa del proceso científico es parte de la dimensión del arte de enseñar.” (Halliday, 1995: 94).

- **El docente reflexivo**

El profesional reflexivo constituye una respuesta al modelo de docente técnico, desde una racionalidad práctica, por la cual se adopta una concepción pragmática del conocimiento científico y reflexiva de la práctica profesional, se valora el papel de la investigación en el contexto de la interacción (deliberativa, experimental y transaccional), y se reconoce el aprendizaje en tanto proceso guiado por criterios normativos (Schön, 1987) e innovaciones de la propia práctica (Stenhouse, 1987, 1984).

El modelo de racionalidad práctica reflexiva de Donald Schön (1998), por ejemplo, se sustenta en una división que establece entre conocimiento en acción y la reflexión en acción. El autor estadounidense postula que el investigador experimenta, delibera y transa con situaciones diferentes en el contexto de la práctica. Se opone al rigor del modelo tradicional, y le contrapone un criterio de relevancia. En ese sentido, define la práctica profesional como reflexiva, en tanto está guiada por valores profesionales, como criterios normativos y procesos de comprensión que buscan la verdad o el bienestar. La acción, entendida como actuación en el aula, se convierte así en la finalidad de la reflexión.

- **El docente intuitivo**

Atkinson y Claxton (2000), profesores de la Universidad de Bristol, plantearon redefinir el modelo del docente reflexivo incorporando la intuición como un modo de conocimiento tan importante como la reflexión, pero poco estudiado o subestimado. Los autores sostienen que el concepto de profesional intuitivo ofrece nuevos modos de concebir e interpretar la práctica profesional y, por lo tanto, se ocupan de la identidad profesional de los docentes. La tesis principal de “ser un profesor intuitivo reformula y rehabilita el concepto original de Donald Schön sobre el profesional reflexivo.

La cuestión que plantean como fundamental es entender el papel de la intuición como un camino implícito que conduce a la competencia en el oficio. Se trata entonces de un modo de conocimiento análogo al arte o a la medicina (diagnóstico), pero que constituye una dimensión poco comprendida del aprendizaje y la práctica profesionales. Identifican tres procesos articulados en la enseñanza: el pensamiento intuitivo, propio de la experiencia y base de la acción; el pensamiento racional, que utiliza el conocimiento teórico y planifica la acción; y el pensamiento reflexivo, que permite revisar y aprender de la experiencia práctica de modo contextualizado.

- **El docente crítico**

El último y cuarto tipo de docente que se presenta (para esta dimensión de profesionalismo) es la del profesor como intelectual crítico que aporte al desarrollo de un proyecto político que permita trascender el enfoque reflexivo en función del significado de la acción educativa como acción emancipadora.⁴

Henry Giroux y Peter McLaren (1998), dos representantes destacados de esta línea de análisis, señalan que la formación del maestro está dominada por una racionalidad tecnocrática y pone muy poca atención a los aspectos teóricos e ideológicos. Los profesores son a menudo entrenados para utilizar varios modelos de enseñanza, administración y evaluación, pero no se les enseña a ser críticos con respecto a los supuestos ideológicos que subyacen a los programas educativos. Lo que los autores plantean es la redefinición del estatus del profesor, el cual debe tener un rol activo no solo como aplicador de determinados programas educativos, sino debe tener la capacidad de cuestionar los supuestos mismos de la pedagogía y la escuela. En ese sentido, los profesores deben ser “intelectuales transformadores”.

⁴ Freire, en su mítico texto sobre la pedagogía del oprimido (1970) postula que la educación debe ser entendida como una “educación liberadora” en un doble sentido. Por un lado, se trata de que los individuos se descubran como parte de un sistema de opresión, es decir, que tengan conciencia de su condición de oprimidos, que objetiven su lugar en el orden social; y, por otro lado, una educación es liberadora en tanto procura que el hombre actúe para cambiar la realidad social, es decir, se trata de una praxis liberadora: reflexión y acción para transformar la realidad.

Correspondiente a la dimensión de profesionalidad, presento cuatro nuevas tipologías orientadas al análisis de asuntos vinculados con el trabajo y el empleo, que con factores propiamente técnicos de la práctica de los docentes. Repasemos cada uno de estas tipologías.

- **El docente proletario**

A mediados de los años 80 los enfoques neomarxistas de la profesión docente, que ubicaban a los profesores entre una nueva clase obrera y una facción necesaria de la burguesía (Guerrero, 2003), sostenían que muchas de las decisiones de política educativa tomadas por los Estados habían socavado la autonomía profesional de los docentes, debido a que éstas se alejaban de las funciones conceptuales del trabajo docente, cediendo paso a la gestión antes que a la enseñanza. Algunos ejemplos de ellos fueron la racionalización del trabajo, las tareas organizativas de las escuelas, las tareas de supervisión educativa, la aparición de la figura del director-gerente, etc.

Este fue el marco para que las tesis sobre la proletarización del profesorado (Lawn y Ozga, 1988) y sobre la intensificación del trabajo docente (Apple, 1989) se ubiquen en un posición primordial en las agendas de discusión sobre la profesión docente.

La discusión sobre la proletarización del docente orienta la comprensión de un tipo de identidad profesional docente. Presuponen una identidad o unidad de clase previa; es decir, que el profesorado como grupo ocupacional o categoría profesional, es parte de una clase social o intelectual (la clase media) y esto implicaría que dentro de esta categoría tiene una unidad de pensamiento y de acción, lo cual es discutible.

- **El docente burócrata**

Max Weber (1997 [1905]) sostuvo que aquello que divide “lo profesional” de lo “no profesional” es la autonomía en el ejercicio de las funciones. Por ello clasificó a las profesiones en heterónomas (con mayor grado de autonomía) y en subordinadas (con menor grado de autonomía).

Esta reflexión general, nos permite abordar cómo los, cada vez, menores grados de autonomía del profesorado (Contreras, 2001) han impactado en la identidad docente, pues la profesión de maestro ha transitado de ser una profesión liberal o una burocrática. En vista que la docencia es por definición una profesión que requiere de una organización y que el ejercicio liberal de su trabajo es difícil (por no decir imposible) de conseguir es que Fernández Enguita (2001) viene desarrollando la idea que la identidad profesional docente debe debatirse en el campo de la democracia antes que en el del liberalismo o la burocracia. El sociólogo español propone que la profesión debiera dar cabida a la participación y a la libre elección, pues lo que se requiere es por sobre todas las cosas el compromiso con los fines de la educación antes que con los fines de la propia profesión o de la organización.

No obstante, la naturaleza del trabajo del docente se habría desvirtuado entonces en el momento en que éste se convierte en un empleado del Estado cuestionándose así, sus tradicionales características de trabajador libre y creador que ve su propio desarrollo en el de sus alumnos Birgin (1999). Bajo esta situación, existe una clara subordinación del grupo docente como profesional que trabaja dentro de la estructura del Estado y, por lo tanto, está supeditado al mandato político del Estado. Esto significa que el trabajo pedagógico está supeditado a una racionalización de los contenidos curriculares y a la organización y al control de la enseñanza.

- **El docente semi-profesional**

Desde un punto de vista funcionalista, la docencia es un semi-profesión debido al tipo y a la duración de la formación profesional, el menor grado de autonomía y su ámbito burocrático de trabajo.

Etzioni (1969) afirmó, bajo esa misma línea funcionalista, que la docencia escolar es una semi-profesión porque comparativamente su entrenamiento es más corto, su status menos legitimado, tiene un menor cuerpo de conocimientos especializados y evidencian una menor autonomía con relación a la supervisión por parte del Estado o de la sociedad. Pero también, son factores que abonan a esta idea el centralismo extremo, las capacitaciones masivas bajo un mismo esquema, la designación autoridades poco entendidas y el hecho de mantener la errónea premisa de que todos tienen que pensar y hacer de la misma manera a la luz de un único modelo. A la luz de los criterios señalados “el análisis de la actividad docente muestra claramente por qué con mucha frecuencia se define la enseñanza como una semiprofesión.” (Ghilardi, 1993: 25).

Existen factores que empujan a favor de su proletarización, como su crecimiento en número, el recorte de los gastos sociales, el reglamentismo administrativo y la repercusión de sus salarios sobre los costes laborales. Pero también, factores que lo hacen a favor de su profesionalización, en especial la naturaleza específica del trabajo docente, que no se pliega fácilmente a su estandarización, la creciente importancia concedida socialmente a la educación, el nivel formativo y el creciente peso del sector público educativo. A consecuencia de lo cual, el colectivo docente se mueve en un lugar intermedio y contradictorio en los dos polos de la organización del trabajo, en el lugar de las semiprofesiones.” (Fernández Enguita: 1990: 160 – 161).

- **El docente apóstol**

Contreras (2001) menciona que el trabajo docente, tal como es concebido por la sociedad y por los propios profesores, supone un compromiso moral que supera cualquier otra finalidad, incluyendo las múltiples relaciones contractuales posibles entre ellos y sus contratantes. Esta concepción del trabajo docente encuentra fundamento en las teorías emancipatorias de la educación.

El profesor, o la profesora, ha de enfrentarse inevitablemente a su decisión propia sobre la práctica que realiza, porque al ser él o ella quien personalmente se proyecta en su relación con alumnos y alumnas, tratando de generar influencia, ha de decidir o asumir el grado de identificación o de compromiso con las prácticas educativas que desarrolla, sus niveles de transformación de la realidad ante la que se enfrenta, etc. Esta conciencia moral sobre su trabajo lleva emparejada la autonomía como valor profesional (Contreras, 2001: 553).

No obstante esta situación de precariedad, lo impactante es que los docentes han incorporado esta situación, muchas veces extrema, como parte de su trabajo. El sacrificio forma parte de la vocación y la vocación es la razón fundamental para el trabajo; validándose así, uno de los discursos tradicionales sobre los docentes referidos a la victimización. (Tedesco, 2002).

Finalmente, podemos considerar que el desarrollo de las competencias profesionales, articuladas con el compromiso ético y social con la enseñanza, es el marco contextual de la necesidad o reivindicación de autonomía profesional. En la medida que el reconocimiento de

la práctica de la enseñanza, como autonomía profesional pero también como autonomía social, incorpore un debate sobre los procesos de constitución ciudadana, se estaría articulando el debate sobre la función y la identidad profesional docente con el debate sobre el aprendizaje de la ciudadanía política como un horizonte para la acción colectiva.

Este es un nudo problemático, puesto que implica una serie de contradicciones que no se resuelven únicamente en el espacio del aula, pero que tampoco por ello conllevan a que la autonomía tenga que interpretarse como una medida de aislamiento o como una forma de resistencia a la intervención del estado o de la sociedad. Hay entonces una disputa en torno al sentido de la enseñanza como práctica democrática, que vendría a ser parte de una discusión más bien política, sin descuidar por ello la especificidad de los procesos intuitivos, reflexivos y axiológicos que constituyen la práctica profesional.

Lo cierto es que una mirada a la realidad próxima del profesorado nos coloca frente a una situación en la cual el docente se ve atrapado entre el deber ser de una dimensión moral instalada en la naturaleza de la profesión, la obligación de responder a un conjunto de teorías ajenas muchas veces a su diario quehacer, y un sinsentido relacionado con la incongruencia que existe entre sus posibilidades de ejercicio autónomo (Schön, 1993), la burocratización de sus funciones (McLaren, 1994) y las exigencias y el reconocimiento de la sociedad (Fullan y Hargreaves, 1996).

Beeijard, Meijer y Verloop (2004) afirman que el proceso de construcción de la profesión docente implica la interacción entre aquello que otros docentes consideran relevante y aquello que la sociedad valora. Sin embargo, las historias que intercambian los docentes entre sí cobran suma importancia para la construcción de su identidad profesional. Los cambios en el espacio escolar, como por ejemplo el cambio curricular, alteran la validez de las historias, requiriendo que estas sean reemplazadas por otras nuevas. Pues como lo afirman Bolívar y Domingo "la identidad personal y profesional es, a la vez, una construcción subjetiva y una inscripción social." (Bolívar y Domingo, 2004: 20).

III. Reflexiones finales

La llamada "crisis profesional docente" de las últimas décadas del siglo XX han sido una oportunidad para colocar al docente en el centro del debate. De hecho, la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (ORELAC) sostuvo en la segunda mitad del 2007 que el docente es un actor protagónico en el éxito del sistema educativo y no un insumo más de dicho sistema. Su capacidad de actuar con autonomía y responsabilidad debiera ser la base de un ejercicio profesional creativo y proactivo (OREALC, 2007).

Por otro lado, es importante reconocer que la identidad profesional no es una entidad única ni estática, sino que por el contrario recoge una rica y variada cantidad de formas que coexisten y que van cambiando, pero que sobre todo deben ser utilizadas como fortalezas de la profesión, antes que como obstáculo para su desarrollo. Por ello, es fundamental que cualquier esfuerzo que busque el fortalecimiento de la profesión docente deber considerar el trabajo en los planos del ejercicio profesional: el profesionalismo y la profesionalidad. Ambos planos son como las dos caras de una misma moneda y dejar de lado alguno de ellos sería persistir en las estrategias que hasta el momento no han dado mayores resultados.

En la misma línea, es fundamental incorporar en las estrategias de fortalecimiento y revaloración de la profesión docente las reflexiones sobre las múltiples identidades profesionales que coexisten entre los docentes. Todas ellas, incluso las que son menos sofisticadas, juegan un papel decisivo en la construcción de las identidades profesionales.

En lo concerniente a la formación docente todo parece indicar que los múltiples intentos por modernizarla o reformarla van dirigidos hacia el profesionalismo y no hacia la profesionalidad. Son esfuerzos que han ahondado en el tema curricular; en el de las especialidades renovadas o en algún caso de nuevas especialidades; en los procesos de evaluación de la formación docente, incluidos los de acreditación de instituciones formadoras; en los materiales que se deben utilizar en la formación; en la mejora del desempeño de los formadores, etc. Sin embargo, sólo están enfocados hacia la mejora del conocimiento experto de la profesión docente, hacia el logro de niveles de excelencia de su trabajo, muchas veces medido en el logro de aprendizaje de los alumnos. Y aunque todo esto está bien, es insuficiente. La propuesta es dar un salto cualitativo que no sólo dote a los futuros maestros de herramientas que los haga profesionales de reconocida solvencia técnica. El reto es formar profesionales que la sociedad considere fundamentales para su desarrollo, que sean valorados y reconocidos como profesionales de primer nivel (Cuenca, 2007).

Desde hace algunos años, los docentes se ven envueltos en la injusta e innecesaria situación de demostrarle a la sociedad de manera constante que su trabajo es valioso, intelectual y científico, a pesar que los discursos sobre el valor de la educación para el desarrollo de los países son cada vez más sólidos. Esta contradicción generada entre la desvaloración del trabajo docente y la valoración de la educación se ubica en la base de la crisis de la profesión docente. Más aún, tal como calificó hace una década Juan Carlos Tedesco (2002), en el mundo de la educación se ha instalado un discurso paradójico, pues el reconocimiento retórico de la importancia del trabajo que los profesores realizan convive discordantemente con la ausencia de medidas concretas para favorecerlos. Las reflexiones presentadas buscan por sobre todo contribuir a enfrentar esta crisis con la mayor cantidad de recursos posibles.

Bibliografía

Apple, M. (1989). *Maestros y textos: una economía política de las relaciones de clase y sexo en educación*. Barcelona: Paidós.

Atkinson, T. y Claxton, G. (Eds.) (2000). *El profesor intuitivo*. Barcelona: Ediciones Octaedro.

Beijaard, D; Meijer, P. y Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teacher's professional identity. *Teacher and teaching education*, 20, 107 – 128.

Berman, M. (1988). *Todo lo sólido se desvanece en el aire: la experiencia de la modernidad*. Madrid: Siglo XXI.

Birgin, A. (1999). *El trabajo de enseñar. Entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas del juego*. Buenos Aires: Troquel.

Bolívar, A. y Domingo, J. (2004). *Competencias profesionales y crisis de identidad del profesorado de secundaria en España*, 4: 11- 36.

Castells, M. (1997). *La era de la información. La Sociedad Red*. Madrid: Alianza Editorial.

Contreras, J. (2001). *La autonomía del profesorado*. Madrid: Morata.

CEPAL (1992). *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*. Santiago de Chile: Comisión Económica para América Latina y el Caribe.

Cuenca, R. (2007). ¿Hacia dónde va la formación docente en América Latina. En, Cuenca, R.; Nucinkis, N. y Zavala, V. (Comps.). (2007). *Nuevos maestros para América Latina*. Madrid: Morata.

Elmore, R. (2003). Salvar la brecha entre estándares y resultados. El imperativo para el desarrollo profesional en educación. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 7(1-2), 9 – 48.

Etzioni, A. (1969). *The semi-professions and their organization*. New York: Free Press.

Fernández Enguita, M. (2001). A la busca de un modelo profesional para la docencia: ¿liberal, burocrático o democrático? *Revista Iberoamericana de Educación*, 25: 43 – 64.

Fullan, M. y Hargreaves, A. (1996). *La escuela que queremos. Los objetivos por los cuales vale la pena luchar*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Gautier, E. (2007). Educación de calidad. Comentarios a la nueva propuesta de OREALC/UNESCO. *Revista electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambios en Educación*. 5(3), 29-35. [Http://www.reice.net/arts/vil5num3/art3.pdf](http://www.reice.net/arts/vil5num3/art3.pdf). Consultado en junio de 2008.

Ghilardi, F. (1993). *Crisis y perspectivas de la profesión docente*. Barcelona: Gedisa.

Giddens, A. (1995). *La constitución de la sociedad: bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires: Amorrortu.

Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: MEC y Paidós.

----- (1998). Las políticas de educación y de cultura. En, H. Giroux y P. McClaren (Eds.), *Sociedad, cultura y educación*. Madrid: Niño y Dávila Editores

Giroux, H. y McLaren, P. (1998). Educación de maestros y la política del compromiso: el caso pro-escolarización democrática. En, H. Giroux y P. McClaren (Eds.), *Sociedad, cultura y educación*. Madrid: Niño y Dávila Editores.

Goodson, I. (Ed.). (1995). *The making of curriculum: collected essays*. London: Falmer Press.

Goodson, I. y Cole, A. (1993). Exploring the teacher's professional knowledge. En, D. McLaughlin y B. Tierney (Eds.), *Naming silenced lives*. London: Routledge.

Guerrero, A. (2003). El profesorado como categoría social y agente educativo: sociología del profesorado. En, F. Fernández (Coord.), *Sociología de la educación*. Madrid: Pearson educación.

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

Hargreaves, A. y Goodson, I. (1996). Teachers' professional lives: Aspirations and actualities. En I. Goodson y A. Hargreaves (Eds.), *Teachers' professional lives*. London: Falmer, Press.

Hargreaves, A. y Fullan, M. (1998). *What's worth fighting for in education?*

Buckingham: Open University Press y Ontario Public Schools Association.

Hargreaves, D. (1994). The new professionalism: The synthesis of professional and institutional development. *Teaching and Teacher Education*, 10, 4: 423-438.

Hoyle, E. (1986). *The politics of school management*. London: Hodder and Stoughton.

----- (1975). Professionalism, professionalism and control in teaching. En, V. Houghton *et al.* (Eds.), *Management in education: The management of organizations and individuals*. London: Ward Lock Educational y Open University Press.

Lawn, M. y Ozga, J. (1988). ¿trabajador de la enseñanza? Una nueva valoración de los profesores. *Revista de Educación*, 285: 191 – 217.

Lipovetsky, G. (2006). *Los tiempos hipermodernos*. Barcelona: Anagrama.

McLaren, P. (1998). Pedagogía crítica, las políticas de resistencia y un lenguaje de esperanza. En, H. Giroux y P. McClaren (Eds.), *Sociedad, cultura y educación*. Madrid: Niño y Dávila Editores.

----- (1994). *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. México D.F.: Siglo XXI.

Ozga, J. (1995). Deskillling a profession: professionalism, deprofessionalisation and the new managerialism. En, H. Busher and R. Saran (Eds.), *Managing teachers as professionals in schools*. London: Kogan Page,

Ricoeur, P. (1996). *Sí mismo como otro*. Madrid: Siglo XXI Editores.

Sakaiya, T. (1997). *Historia del Futuro: la Sociedad del Conocimiento*. Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello.

Schön, D. (1987). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós y MEC.

----- (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.

Stenhouse, J. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.

----- (1984). *La investigación y desarrollo del currículo*. Madrid: Morata.

Tedesco, J. C. (2002). *Profesionalización y capacitación docente*. Recuperado el 25 de septiembre de 2003, de <http://www.iipe.buenosaires.org.ar>.

Weber, M. (1997 [1905]). *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. Barcelona: Península.