

EDITORIAL

LA DESPROFESIONALIZACIÓN DE LA DOCENCIA: VIEJAS CUESTIONES, NUEVAS AMENAZAS

Dr. Antonio Viñao Frago

Doctor en Derecho y catedrático de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Murcia - España

Los orígenes de la docencia como profesión, se dice, estuvieron ligados a la enseñanza de la escritura, a cargo de escribas, en espacios anexos a los palacios o templos. Es decir, al poder político o religioso. Pero todo apunta a que entre las actividades informales de enseñanza y aprendizaje y las institucionalizadas existieron, como existirían después y existen ahora, otras modalidades intermedias, más o menos formalizadas o en fase de formalización.

Por supuesto, la profesión docente posee hoy una naturaleza mucho más compleja y multiforme, pero en su esencia, en lo sustancial, se mantiene invariable: alguien que enseña algo —y quiera o no, sea consciente de ello o no, mucho más que ese algo— a otro u otros con unos recursos y modos de hacer determinados, en espacios habilitados para ello, en unos tiempos asimismo prefijados, y un entorno escolar más o menos institucionalizado.

La tarea docente, como profesión, engloba tres tipos de saber que, desde una perspectiva ideal, deberían estar interconectados:

- Por un lado, es un arte u oficio, un saber práctico o saber hacer que se adquiere observando a quienes lo desempeñan o desempeñándolo, ya sea de modo aislado o en cooperación o coordinación con otros docentes.

- Por otro, requiere conocer aquello que se pretende enseñar, un saber determinado a transmitir, y, desde luego, conocerlo con mayor amplitud o profundidad que lo que de hecho se enseña.
- Por último, ambos aspectos van acompañados, en mayor o menor extensión, de un saber científico sobre la misma tarea o profesión. De una reflexión que se extiende desde el análisis del proceso de transposición del saber que se pretende enseñar, para hacer de él un saber escolarmente transmisible, hasta el conocimiento, asimismo científico, del contexto social, institucional y organizativo en el que se desempeña la docencia o de los elementos humanos —por ejemplo, el alumnado— y materiales de su tarea. Este saber recibe el nombre de pedagogía en unos casos, y de ciencia o ciencias de la educación en otros.

Cada uno de estos tres saberes, así como el juego de relaciones entre ellos, tiene su historia. Una historia ligada al proceso de profesionalización de la docencia y desconocida en general por el profesorado. Como todo ser humano, quienes nos dedicamos a la enseñanza tendemos a creer que la historia nació con nosotros, que antes de que tuviéramos conciencia de haber venido al mundo todo era igual a como es ahora, y que en el futuro, por tanto, todo será más o menos igual. Nuestra perspectiva temporal se reduce, por lo general, a la propia experiencia biográfica. No va más allá. De este modo, al desconocer cómo se forjó dicha profesionalización, y cuáles han sido las fuerzas que al mismo tiempo la han configurado y debilitado, no nos hallamos en condiciones de captar el alcance y naturaleza de las nuevas amenazas a las que tendrá que hacer frente nuestra profesión.

El proceso de profesionalización docente

La profesión docente, en sus diversas categorías, se ha configurado a lo largo del tiempo, en principio bajo la forma gremial y, de modo definitivo —gracias al apoyo estatal—, al regularse los modos de formación, los títulos exigidos, el acceso a la misma y las condiciones de trabajo, excluirse legalmente a los no titulados, y consolidarse, al mismo tiempo diversas formas de asociacionismo profesional e intercambio de información y comunicación entre quienes ejercían la docencia. La dedicación a tiempo completo y la funcionarización y configuración de los cuerpos de profesores como garantía de su estabilidad laboral y de su relativa autonomía frente al poder político y el religioso, vinieron a reforzar un proceso profesionalizador siempre en entredicho y mediatizado.

Viejos, pero vigentes, modos de desprofesionalización

Dejo a un lado, en este momento, las tendencias internas a la docencia, de índole gremial y corporativista, que han contribuido y contribuyen paradójicamente a su desprofesionalización por afectar negativamente a la bondad —calidad, diríamos ahora— de la misma. También las derivadas de la creciente intervención o participación de las familias en el mundo de la educación o, en paralelo, del mayor nivel cultural y educativo de los padres y madres en relación con el del profesorado. Limitaré mi análisis a aquellas fuerzas externas que, procedentes de poderes políticos, religiosos, sociales o económicos, han reforzado dicha desprofesionalización al debilitar aquel grado de autonomía organizativa y profesional de los docentes, necesario para un desenvolvimiento adecuado de su tarea.

Otra paradoja: los dos poderes tradicionales, el político y el religioso, en los que se han apoyado los docentes para organizarse como profesión —o, si se prefiere, que han promovido su constitución corporativa como tal— han sido aquellos que, al mismo tiempo, han actuado como poderes reguladores o mediatizadores de la misma. Buena parte de la historia profesional del profesorado gira en torno a sus relaciones, siempre en tensión cuando no conflictivas, con municipios, gobiernos, administraciones, iglesias —en España, la católica— y sus agentes —ministros, altos funcionarios, rectores, inspectores, alcaldes, obispos y párrocos—.

Su vigencia actual sigue siendo incuestionable. Las políticas y propuestas neoconservadoras —a las que luego aludiré— que favorecen la desprofesionalización, son en realidad políticas públicas que solo pueden llevarse a cargo desde los Estados. Y la presencia, junto a docentes de disciplinas o saberes escolares científicos, de agentes clericales que presentan como ciencia lo que son creencias y que, desde sus aulas, o mediante determinadas actividades, pueden cuestionar, y cuestionan, lo dicho o hecho en otras, es otro ejemplo con plena vigencia.

La disociación entre el saber práctico, el disciplinar y el pedagógico

A comienzos del siglo xx, un maestro español recién jubilado, Simón López Anguta, veía su profesión como una combinación de “arte” —saber hacer: hacer funcionar, manejar una clase— y ciencia —saber reflexionar, pensar, sobre ese hacer, de forma sistemática—. Consideraba, además, que la “ciencia del maestro”, su “ciencia”, la que había adquirido en su juventud

en la Escuela Normal, era la “pedagógica”. Así, se distinguía, situándose en un nivel superior, de aquellos otros maestros “antiguos” formados en el aula al lado de maestros titulados por el gremio y con derecho a abrir escuela, poseedores de un saber artesanal, práctico, pero no de un saber científico.

Poco tiempo iba a durar la situación descrita. Incluso ya en su época, los inspectores de enseñanza primaria y los profesores de Escuelas Normales se autoconsideraban los detentadores y productores de la ciencia pedagógica y al magisterio primario como los ejecutores que solo tenían que llevar a la práctica, en el aula, sus propuestas, recomendaciones y prescripciones. La creación en España, poco tiempo después, en 1909, de la Escuela Superior del Magisterio para la formación y selección de los futuros inspectores y profesores de Normales, vendría a ensanchar la fosa ya existente entre la teoría y la práctica, la “alta” y la “baja” pedagogía. Una fosa casi insalvable con la creación de las secciones, después facultades, de pedagogía o ciencias de la educación a lo largo del siglo XX.

La situación actual al respecto es tan contraproducente para unos como para otros. Basta un dato: las revistas con más alto impacto “científico” en el ámbito de la educación son prácticamente desconocidas por el profesorado y, viceversa, aquellas más leídas por los docentes son justamente las menos valoradas desde el punto de vista “científico” en el mundo académico universitario. El divorcio, si descontamos casos particulares, es total. Y ello aunque, una vez y otra se critique el hecho de que la transferencia a las aulas de las investigaciones educativas universitarias, es mínima por no decir inexistente, sin que, por otro lado, se tomen aquellas decisiones que podrían facilitar la conexión entre la investigación y la docencia.

El profesorado no es hoy quien, desde su oficio, elabora el saber científico-pedagógico. A lo sumo se limita a recibirlo y reinterpretarlo, en función del contexto, cuando lo considera pertinente y puede. Es lógico que sea así: la mayor parte de dicho saber se hace desde intereses y criterios al margen del oficio y, lo que es peor, desde una posición epistemológicamente considerada superior.

Las nuevas desprofesionalizaciones

Las políticas neoconservadoras —como buen amante de la libertad prefiero esta denominación a la de neoliberales— parten de la desconfianza absoluta ante lo público y del beneplácito sin fisuras hacia lo privado o la aplicación al sector público de modos de gestión propios del privado. De

un modo u otro, ya sea desde la regulación detallada del currículum y de la práctica docente —con el imposible e indeseable propósito de programar hasta la operación más mínima—, ya sea mediante el establecimiento de estándares u objetivos académicos que justifiquen la existencia de una maquinaria burocrática cuya finalidad se agota en sí misma, o implantando controles externos, el resultado final, el pretendido, es el de la desprofesionalización y el desprestigio de la docencia en el sector público. Aunque solo sea por el simple agotamiento de un profesorado que dedica la mayor parte de su trabajo, no a la formación o la docencia, sino a tareas burocráticas cuyo objetivo no es su mejora, sino el reforzamiento de los organismos públicos o privados de control sobre la enseñanza.

Por lo que respecta a la disociación, antes referida, entre el oficio y la ciencia o saber pedagógico, la situación ha experimentado asimismo cambios sustanciales en las últimas décadas. Las facultades e institutos de investigación universitarios, en las que dicho saber se produce, han sido a su vez expropiadas del mismo por nuevos organismos, agencias, foros y expertos de ámbito internacional, de índole pública —OCDE, Banco Mundial, Unesco, PISA, entre otras— o privada —las nuevas fundaciones supuestamente filantrópicas que ven en la educación un amplio campo de acción, ideológica y económicamente rentable, como, en España, “Empieza por Educar” o, en el ámbito universitario, las agencias de medición del impacto científico, de las investigaciones que elaboran sus informes en revistas clasificadas—. La ciencia desde la cual se recomienda, se propone y se imponen modos y criterios de enseñar y de decidir lo que es bueno o no, lo adecuado o inadecuado, en la enseñanza, ya no se genera ni viene del mundo universitario, sino de dichos organismos, agencias y fundaciones.

Dos procesos paralelos han venido a reforzar estos cambios recientes: la voracidad del capitalismo globalizado y la generalización acrítica de la idea de que innovación y mejora significan nuevas tecnologías y, viceversa, de que las nuevas tecnologías significan sin más, de por sí, innovación y mejora.

El modelo laboral del profesor estable, no sujeto en su puesto y tarea a poderes ajenos más allá de aquellos de índole pública, derivados del necesario marco legal que la sociedad ha de establecer para garantizar y hacer posible la bondad de su tarea, no es el deseado por estos nuevos poderes económicos, ni, como se dijo, por las nuevas políticas educativas públicas. El ideal, para unos y otros, es el del docente empleado y contratado en función de servicios concretos, temporalmente limitados y, a ser posible, autónomo. Formado como profesor en unos pocos meses y para tareas concretas, en general no presenciales, en un contexto en el que los nuevos medios tecnológicos permiten a expertos en este campo montar cursos virtuales sobre materias o cuestiones determinadas sin necesidad, no ya de

ser un experto, sino buen conocedor de ellas. Cualquiera, si domina dichos medios tecnológicos, puede enseñar y conferir títulos o acreditaciones, haciendo además un buen negocio. Porque de eso es de lo que en el fondo se trata: de obtener un beneficio económico con la educación, de hacer de ella un negocio ya sea de modo directo —cursos, fundaciones docentes, empresas dedicadas a la enseñanza— o indirecto mediante, en este caso, la producción y comercialización de material didáctico de rápida obsolescencia tecnológica presentado por las grandes multinacionales del sector como la última novedad en materia de innovación.

La publicidad —pura propaganda— juega un papel determinante. Y el mimetismo acrítico. Basta con abrir o mirar las páginas de cualquier periódico para hallar referencias, un día sí y otro también, a bancos o empresas con intereses económicos en la enseñanza que eligen al mejor profesor del año o patrocinan supuestas innovaciones o nuevas metodologías practicadas en tal o cual centro docente —que nada o poco tienen de novedosas—, o que, en todo caso, se ofrecen como ejemplo de docentes “emprendedores” que han hallado la panacea que resolverá todos los problemas de la educación. Todo ello sin que, por lo general, se aluda a los fines de la educación que se persiguen —lo que importa son los medios, no los fines—, salvo para referirse a una serie más o menos vaga de conceptos imprecisos.

Dos observaciones finales servirán para completar lo dicho. Las dos están tomadas de la realidad. Tengo delante de mí la oferta de cursos de formación del profesorado para el curso actual, efectuada de modo conjunto por nueve universidades: todos versan sobre metodologías, materiales y recursos digitales. Ninguno sobre las condiciones y situación de la profesión docente —una reflexión crítica sobre la propia tarea— o el contenido de las materias o cuestiones a impartir. Este ya se halla estructurado y dispuesto en materiales y recursos previamente elaborados. El docente solo debe estar adiestrado en el uso y acceso a ellos, con el fin de facilitar ambos al alumnado.

De este modo, si desde comienzos del siglo xx, el saber científico pedagógico dejó de estar en manos del profesorado para pasar a manos de la psicopedagogía científica, a comienzos del siglo xxi ese saber —determinante de las propuestas y criterios a seguir en la actividad docente— procede de dos nuevos campos en ascenso, en cuanto a prestigio y cientificidad, desde finales del siglo pasado: el de los técnicos informáticos y el de la neurociencia —hoy en día toda novedad educativa, que pretenda ser tal, busca una fundamentación neurológica—. No sabría decir cuál de los dos saberes, por otra parte tan necesarios, desprofesionaliza más la docencia. En especial, cuando ambos pretenden ofrecer, sin tenerlas, las recetas para resolver los problemas de la educación, o se presentan como los que han de establecer sus fines y marcar el día a día de una tarea tan ligada al contexto como la docencia.