

Textos sobre la profesión docente (2)

Selección y comentarios de José María Rozada Martínez

Seminario “Enseñar, orientar..., y pensar la profesión”

(Octubre/noviembre, 2019)

Esta es la segunda entrega de textos que propongo como interesantes para una primera reflexión en el seminario sobre el **concepto de profesión, profesionalidad**, etc. que tenemos. Como decía en el envío anterior, los he ido sacando de mis ficheros, aquellos que me han servido para avanzar en mi formación a lo largo de mi vida profesional. Para este primer tema del seminario ya no enviaré más textos de este tipo.

La dinámica de la próxima sesión y de las siguientes creo que debería organizarse en una primera tanda de exposición de breves relatos autobiográficos y una segunda de debate abierto tomando como referencia dichos relatos y los textos que nos hayamos intercambiado en los dos meses previos a la sesión. A tal efecto, recuerdo que todas las personas participantes (presencialmente o a distancia) en el seminario estáis invitadas a realizar **aportaciones sobre el tema** que estemos tratando, que pueden ser tomadas de lecturas, reflexiones personales y pequeños relatos autobiográficos ceñidos al tema. Más adelante enviaré un **breve relato** de este tipo sobre el surgimiento de las inquietudes acerca de mi profesionalidad como docente y el entendimiento de la misma al que fui llegando. Estará basado en un recuerdo de mi estancia en la escuela rural de El Remedio (1972-73) y la visita que hice al lugar en el año 2011, ya jubilado.

Vamos ahora con esta segunda selección de textos numerándolos consecutivamente con los envidos en la anterior entrega que, recuerdo, eran cuatro:

Texto 5

“Con el propósito de comprender mejor la naturaleza y génesis del conocimiento experto del profesional docente distinguiré tres enfoques...”

- Enfoque práctico-artesanal
- Enfoque técnico-academicista
- Enfoque hermenéutico-reflexivo

Enfoque práctico-artesanal

Dentro de este enfoque se concibe la enseñanza como una actividad artesanal. El conocimiento acerca de la misma se ha ido acumulando lentamente a lo largo de los siglos por un proceso de ensayo y error, dando lugar a una sabiduría profesional que se transmite de generación en generación, mediante el contacto directo y prolongado con la práctica experta del maestro experimentado y se aprende en un largo proceso de introducción y socialización profesional del aprendiz.

(...)

Enfoque técnico-academicista

A pesar de las diferencias que tanto en la concepción de la enseñanza como en la del profesor y los procesos de su formación existen entre la perspectiva técnica y la perspectiva academicista, las presento formando un mismo enfoque porque su explicación sobre el desarrollo del conocimiento experto es a la postre convergente, y porque en la tradición de nuestro contexto español se han desarrollado sin solución de continuidad, formando una amalgama difícilmente dissociable.

En ambas se establece una clara diferencia entre el conocimiento teórico y el conocimiento práctico imponiéndose una obvia subordinación de éste a aquél.

(...)

Enfoque hermenéutico-reflexivo

El enfoque hermenéutico-reflexivo parte del supuesto de que la enseñanza es una actividad compleja, que se desarrolla en escenarios singulares, claramente determinados por el contexto, con resultados siempre en gran parte imprevisibles y cargados de conflictos de valor que requieren opciones éticas y políticas. Por ello el docente debe concebirse como un artista, clínico e intelectual que tiene que desarrollar su sabiduría experiencial y su creatividad para afrontar las situaciones únicas, ambiguas, inciertas y conflictivas que configuran la vida en el aula.”(pp. 342-345)

PÉREZ GÓMEZ, Ángel I.: “Autonomía profesional del docente y control democrático de la práctica educativa”. En AA.VV.: *Volver a pensar la educación* (vol. II). *Prácticas y discursos educativos. (Congreso Internacional de Didáctica)*. Paidea (La Coruña) y Morata (Madrid), 1995, pp. 339-353

COMENTARIO

En mi formación jugó un papel importante la distinción entre lo que, sobre todo derivado de algunas aportaciones de la Escuela de Frankfurt, se denominan enfoques **técnico, práctico y crítico**. Yo me adscribí durante mucho tiempo al enfoque crítico. No es esa exactamente la distinción que maneja el autor aquí. Actualmente, tomando la distinción que se presenta en el texto, considero que lo verdaderamente crítico es utilizar esta y otras aportaciones acerca de los enfoques existentes sobre la profesión para pensar sobre ella e **ir concibiéndola más matizadamente** de lo que se suele hacer, con el fin de relacionar esa concepción que vamos elaborando con nuestra

vivencia real de la profesión. No se trata de encontrar una escuela, un enfoque, una capilla, una trinchera en la que posicionarse, sino de utilizar lo que se escribe acerca de ella y hacerlo para entender mejor la profesión y así **buscar los caminos más adecuados para formarse** permanentemente en ella. Las adscripciones excluyentes las juzgo como **reduccionismos** de los que hay que cuidarse. En concreto aquí, al leer este texto, me siento muy próximo a buena parte de lo que se dice del enfoque hermenéutico-reflexivo, pero no dejo reconocer el peso importante de las tradiciones institucionales y gremiales que se han de asumir en el ejercicio de la profesión, otra cosa es que se haga acriticamente, es decir, sin conciencia de ello. Y también creo que se ha de pelear por dominar técnicamente algunos aspectos concretos de la misma. Todo ello sin olvidar la función social y, por tanto, el componente moral, ético e ideológico, que aparece necesariamente y que no está bien recogido en este enfoque.

En el texto autobiográfico que escribiré y os enviaré antes de la próxima sesión presencial del 28 de noviembre, creo que podrá verse cómo estos tres enfoques han estado sucesivamente detrás de las concepciones de la profesión que se han sucedido a lo largo de mi vida.

Texto 6

“HOYLE (1972 a) ha intentado captar las consecuencias del desarrollo del *currículum* para los profesores, en el sentido de profesionalidad amplia como contrapuesta a profesionalidad restringida.

El *profesional restringido* poseería, entre otras, estas características hipotéticas:

- Un elevado nivel de competencia en el aula;
- Está centrado en el niño (o bien, a veces, en la materia);
- Un elevado grado de capacidad para comprender y tratar niños;
- Obtiene gran satisfacción de sus relaciones personales con los alumnos;
- Evalúa el rendimiento según sus propias percepciones de los cambios producidos en el comportamiento y las realizaciones de los alumnos.
- Asiste a cursillos de índole práctica.

El *profesional amplio* posee las cualidades atribuidas al profesional restringido, pero, además, tiene ciertas capacidades, perspectivas y compromisos. Sus características incluyen lo siguiente:

- Considera su labor dentro del contexto más amplio de la escuela, la comunidad y la sociedad;
- Participa en una serie amplia de actividades profesionales, p.ej.: paneles sobre temas, centros de profesorado, conferencias, etc.
- Se preocupa por unir la teoría y la práctica;
- Establece un compromiso con alguna forma de teoría acerca del *currículum* y algún modo de evaluación.

Mantengo cierto escepticismo en cuanto a alguna de estas características. ¿Por qué “estar centrado en el niño”, por ejemplo? Y, por supuesto, las teorías han de ser objeto de comprobación experimental, no de compromiso. El profesional “amplio” parece estar falto de autonomía y así se confirma en otro lugar, dentro del trabajo de HOYLE (1972b).

Esto no significa que estemos subestimando la importancia del profesor en el proceso de innovación. El profesor es importante en tres aspectos:

- a) Puede ser innovador independientemente a nivel de aula;
- b) Puede actuar como propugnador de una innovación entre sus colegas;
- c) En último término, es el profesor el que tiene que realizar la innovación a nivel de aula.

No pienso que este papel y esta autonomía limitados sean una base satisfactoria para el progreso educativo. Creo que las características críticas de esta profesionalidad ampliada, esencial para una investigación y un desarrollo bien fundamentados del *currículum*, son las siguientes:

El compromiso de poner sistemáticamente en cuestión la enseñanza impartida por uno mismo, como base de desarrollo;
El compromiso y la destreza para estudiar el propio modo de enseñar;
El interés por cuestionar y comprobar la teoría en la práctica mediante el uso de dichas capacidades.

A esto puede agregarse, como altamente deseable, si bien no esencial, quizá, una disposición para permitir que otros profesores observen la propia labor –bien directamente, bien a partir de grabaciones en cinta- y discutir con ellos con sinceridad y honradez.

En resumen, las características más destacadas del profesional “amplio” son: una capacidad para un autodesarrollo profesional autónomo mediante un sistemático autoanálisis, el estudio de la labor de otros profesores y la comprobación de ideas mediante procedimientos de investigación en el aula.”

STENHOUSE, Lawrence: *La investigación como base de la enseñanza*. Morata, Madrid, 1987, págs. 135-136

COMENTARIO

Utilicé mucho el concepto de “**profesional amplio**” cuando me di cuenta de que el camino de formación que había emprendido a finales de los años setenta corría el peligro de llevarme hacia un reduccionismo un tanto tecnicista, al confiar demasiado en propuestas didácticas fundamentadas en conocimientos aportados por la psicología del aprendizaje casi exclusivamente.

Lo cierto es que la amplitud que le di a mi profesionalidad fue aún mayor que la que se recoge en este texto de Stenhouse. Sin embargo, creo que la lectura del mismo puede ayudarnos a entender una idea de la profesión no restringida a sus aspectos más técnicos, lo cual conviene a esa posición ambigua, intermedia, imposible de perfilar con precisión, en la que insistiré con convencimiento en nuestro seminario.

Texto 7

“¿Quiere decir que para ser profesor es necesario tener un sentido, una misión social, y no considerarse solamente como un profesional especializado en Historia o Matemáticas?”

La profesión docente, si ha de ser recordada como socialmente importante, se tiene que dirigir no solamente a sobrevivir en una clase o impartir el contenido de una asignatura. Aunque esta es una parte significativa, no resulta suficiente. El profesor o profesora debe pasar de una competencia técnica a una competencia social, la cual requiere tomar conciencia de su misión social. Creo que los mejores profesores no son formalmente conscientes de esto; llevan dentro una fuerte pasión, la de creer por encima de todo en la misión de enseñar. Y eso es lo que creo que deberían hacer los sindicatos de docentes, ayudar al profesorado con un fuerte sentido de su competencia técnica para alcanzar la competencia social. La enseñanza es una profesión maravillosa si podemos equilibrar las competencias técnicas con las sociales.”

HERNÁNDEZ, Fernando: “Ivor GOODSON. Recuperar el poder docente (Entrevista)”. En *Cuadernos de Pedagogía*, nº 295, pp. 44-49, ver pp. 46-47

COMENTARIO

He aquí una línea de ampliación del concepto de profesionalidad que la lleva más allá de donde la deja Stenhouse y con la que yo estoy de acuerdo, aunque no me gusta nada lo de la “misión”. Y tampoco doy por hecho que esa **competencia social** sea fácil de establecer. Creo que tiene que ser abordada de manera muy crítica a fin de evitar que se convierta en una vía de entrada de la ideología de cada cual convertida en aleccionamiento de parte.

Un inmenso campo para la discusión y acaso el desacuerdo, que bien podría producirse en nuestro Seminario, sin que ello deba suponer que no podamos seguir compartiéndolo. A mí me gustaría que por una vez fuera posible esa **transversalidad** y ese **diálogo** que tanto se proclaman y tan poco se practican.

Texto 8

“Ser un buen profesor es dedicarse a enseñar con justicia, [calidez] y eficiencia, y al mismo tiempo hacer todo lo posible para tratar de comprender la complejidad de la tarea, con el fin de actuar racional, emocional y moralmente en consecuencia.”

ROZADA MARTÍNEZ, José María.: *Enseñar, y pensar la profesión. Autobiografía de un docente*. Autoedición, D.L.: Asturias 2018 (Distribuye: www.localcambalache.org), pág. 504

COMENTARIO

Esto es lo que he dicho de la **buena docencia** al final de mi vida profesional. Me esforcé en precisarlo casi como una **definición**, aun sabiendo que esto no es posible al modo que se puede hacer con los conceptos en los ámbitos de las ciencias formales o experimentales. Se la regalé a mis últimas compañeras y compañeros de trabajo en el

Colegio Público de Villar Pando cuando me despedí de ellos y de la profesión al finalizar el curso 2008-09.

Da cuenta bien de la **amplitud del campo** y, por tanto, de la imposibilidad de cerrarlo a propósito de sus **realizaciones concretas**, que, obviamente, así entendido, no pueden ser sino **autobiográficas**. Abordaremos esto en el tema siguiente previsto para el periodo diciembre - enero. En su versión de 2009 no incluía la “calidez” como requisito de la buena docencia, la incluí después, aunque no entendida como ñoñería paternalista, sino como proximidad emocional entre quien enseña y quien aprende.