

## ***La carrera profesional para el profesorado***

José GIMENO SACRISTÁN

Correspondencia

José Gimeno Sacristán

Universidad de Valencia

Recibido: 3/2/2010

Aceptado: 15/4/2010

### **RESUMEN**

La carrera del profesorado es un instrumento para el reconocimiento del mérito de los profesores en el desarrollo de su profesionalidad –lo cual supone atender a la mejora de sus capacidades cognitivas como a su competencia reflexivo-práctica– cuyos fines son la motivación para el ejercicio de sus funciones, reforzar su compromiso con la educación en general y como forma de reconocer con justicia el mérito de los mejores profesionales. Desde un punto de vista estrictamente educativo, la carrera debe servir para la mejora de las prácticas de enseñanza que incidan en la mejora de los aprendizajes. Esta pretensión nos exige explicitar los criterios para determinar lo que entendemos como buenas prácticas y precisar los criterios para su evaluación. La complejidad de la enseñanza requiere metodologías adecuadas para abordar procesos de índole cualitativa. La regulación de la carrera docente tiene que superar tanto el cuantitativismo fácil en los métodos y la regulación burocrática de niveles de calidad, así como contemplar un conjunto de incentivos no solamente salariales.

**PALABRAS CLAVE:** Profesorado, Carrera, Profesionalizar, Empoderamiento, Mérito.

## ***The professional career for teachers***

### **ABSTRACT**

The teacher career is an instrument to recognize the merits in the teachers' professional development. This means attending to the improvement of their cognitive abilities and their reflective-practical competence in order to motivate them to accomplish their duties, reinforce their compromise with education and fairly acknowledge the value of the best professionals.

From a strictly educational point of view, the teacher career must aim to improve the teaching practices which promote learning improvement. This aim requires specifying the criteria to determine what is understood by good teaching practice as well as determining the criteria for its assessment. The complexity of teaching requires adequate methodologies to tackle processes of a qualitative nature. The regulation of a teaching career must overcome the easy quantitativism of methods, the bureaucratic regulation of the quality levels, and consider a number of incentives other than the salary.

**KEYWORDS:** Teachers, Career, Professionalism, Empowerment, Merit.

### ***La carrera docente. Un eje de la política sobre el profesorado***

Forma parte del sentido común compartido la convicción acerca de que una educación equitativa y de calidad requiere de un profesorado con buena formación y dispuesto a perfeccionar sus prácticas. Mejorar la educación depende, en buena medida, de que se cuente o no con profesores competentes, motivados, considerados socialmente y bien dispuestos a la innovación. Sin embargo, somos conscientes de que la profesión está perdiendo atractivo, que los docentes no se forman al máximo nivel que deberían, que la selección de candidatos no es lo rigurosa que tendría que ser, que el funcionariado proporciona una forma de vida estable y segura sin muchos estímulos para mejorar y que, con facilidad, incluso puede anquilosar al profesorado más inquieto. Si tomamos en consideración el dato de que las retribuciones salariales han descendido (al menos en los últimos años en los países de la OCDE) podríamos estar ante una pendiente verdaderamente inquietante.

Existe preocupación por la pérdida de la relevancia del profesor, por el que opten a ingresar en la profesión colectivos descapitalizados culturalmente, que se deteriore la imagen social, que los centros de formación no tengan un alto prestigio académico, que los docentes no tengan la suficiente capacitación para entender a los jóvenes y sus problemas, la diversidad cultural en las aulas, los cambios culturales; que tengan que desempeñar sus funciones en bolsas de población marginada; situación que puede promover conflictos, reivindicando el ascenso social que la educación les promete o despreciar un sistema que los convierte en extraños o que incluso los reconoce como *fracasados, repetidores, retrasados, desinteresados, violentos...*

La OCDE (2004) viene desarrollando un proyecto para un tratamiento global acerca de los retos que deberán abordar las políticas del profesorado. El programa de dicho proyecto contempla los objetivos políticos siguientes: *convertir la docencia en una carrera atractiva; capacitar a los profesores lo mejor posible; seleccionar y contratar a los profesores; conservar a los profesores eficientes en las escuelas; y*

*desarrollar y aplicar la política en materia de profesorado.* El esquema de la figura 1 resume las medidas a tomar en cada uno de esos objetivos.

FIGURA 1. Implicaciones políticas de un planteamiento integral para el profesorado. Tomado de OCDE (2004).

<b>Objetivo político</b>	<b>Dirigido a la profesión en su conjunto.</b>	<b>Dirigido a tipos particulares de profesores o de centros escolares.</b>
Convertir la docencia en una carrera atractiva.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mejorar la imagen y el estatus de la docencia.</li> <li>- Mejorar la competitividad de los salarios de los profesores.</li> <li>- Mejorar las condiciones de empleo.</li> <li>- Capitalizar el exceso de oferta de profesores.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ampliar la reserva de profesores potenciales.</li> <li>- Flexibilizar los mecanismos de recompensas.</li> <li>- Mejorar las condiciones de ingreso para los profesores nuevos.</li> <li>- Estudiar de nuevo el equilibrio entre la proporción de estudiantes por profesor y el salario medio de los profesores.</li> </ul>
Capacitar a los profesores.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desarrollar perfiles del profesorado.</li> <li>- Considerar el desarrollo de los profesores como un proceso continuo.</li> <li>- Flexibilizar y adaptar la educación del profesorado.</li> <li>- Convalidar los programas de educación del profesorado.</li> <li>- Integrar el desarrollo profesional a lo largo de toda la carrera.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mejorar la selección en la educación del profesorado.</li> <li>- Mejorar las prácticas en las aulas.</li> <li>- Certificar a los nuevos profesores.</li> <li>- Reforzar los programas de integración.</li> </ul>
Seleccionar y contratar a los profesores.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Recurrir a formas de empleo más flexibles.</li> <li>- Dar a los centros mayor responsabilidad en la gestión personal del profesorado.</li> <li>- Responder a las necesidades a corto plazo del personal.</li> <li>- Mejorar los flujos de información y el seguimiento del mercado laboral del profesorado.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ampliar los criterios para la selección de profesores.</li> <li>- Establecer un periodo de prueba obligatorio.</li> <li>- Alentar una mayor movilidad del profesorado.</li> </ul>
Conservar a los profesores eficientes en las escuelas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Evaluar y recompensar a los profesores eficientes.</li> <li>- Brindar más oportunidades para variar y diversificar la carrera.</li> <li>- Mejorar el acceso a cargos y el ambiente escolar.</li> <li>- Mejorar las condiciones de trabajo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reaccionar ante los profesores ineficaces.</li> <li>- Brindar más apoyo a los profesores principiantes.</li> <li>- Establecer un horario y unas condiciones laborales más flexibles.</li> </ul>
Desarrollar y aplicar la política en materia de profesorado.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Contar con la participación de los profesores en el desarrollo y la aplicación de las políticas.</li> <li>- Establecer comunidades profesionales de aprendizaje.</li> <li>- Mejorar la base de conocimiento para respaldar las políticas.</li> </ul>	

Aunque en diversos apartados de esta tabla (Figura 1) se mencionan acciones que tienen que ver con el tema que nos ocupa, la carrera docente se contempla expresamente como una estrategia para convertir la docencia en una carrera atractiva, capaz de mantener o retener a los mejores profesores. El tema nos parece que es más complejo que todo eso.

### ***Un sentido amplio de la profesionalidad docente***

Ni como personas, ni tampoco como profesionales –en este caso, de la docencia– dejamos de experimentar constantemente cambios de todo tipo (biológicos, psicológicos, cognitivos, en las relaciones con los demás, en nuestra relación con el medio, con el ejercicio de cualquier actividad –el ejercicio de una profesión, por ejemplo, como es la docente– o por el efecto de influencias externas). Ocurre en la vida normal y también en el ejercicio de la actividad profesional. Podemos notarlo o no. Los cambios pueden producirse con ritmos desiguales según los casos, se muestran en direcciones múltiples que pueden ser valoradas como positivas o como negativas. No tienen o no guardan un orden necesario. Siempre nos movemos, o nos mueven. Aun los considerados como inmovilistas se mueven también, sintiendo la sensación de quedarse sin la base de lo que era “su mundo”, cuando los cambios que ocurren fuera de nosotros crean otra realidad “sin nosotros”. Esos cambios ocurren azarosamente unas veces, y otras no.

*Todo ello ocurre en el tiempo físico que contiene a toda esa dinámica personal y relacional; lo que hacemos en la vida es lo que cabe en el tiempo de la vida. Es la carrera de la vida. La sucesión de acontecimientos, de acometer acciones y de afrontar situaciones dejan huella en nuestros recuerdos, cargados en mayor o menor medida, con sentimientos y emociones; un magma del que elegimos las referencias para crear la memoria y de esta forma ir tejiendo nuestra identidad. Los aspectos más destacados harán el papel de “señales” que le dan sentido al transcurrir del tiempo de cada uno. Los hitos señalados en los diferentes momentos de la vida se convierten en la referencia para construir la narración de lo que cualquiera de nosotros cree que es lo que es y cómo ha llegado a serlo. La narración de ese tiempo marcado constituirá la identidad en su dimensión diacrónica. Somos lo que recordamos que hemos hecho, lo que hemos pensado y sentido. Seremos para los demás y no dejaremos de serlo según hayamos compartido en extensión e intensidad la experiencia. Así pues, el curso o la carrera de la vida y la identidad de cada uno no los planificamos, los vamos construyendo en un proceso donde, como dijo el poeta, “Todo pasa y todo queda, pero lo nuestro es pasar, pasar haciendo caminos...”. Esto, que ocurre en la vida en general, puede aplicarse a*

alguna de sus facetas, como es el caso de la vida profesional, cuando ésta no se agota en la simple aplicación de técnicas a seres vistos como inertes.

Desde fuera tratamos de entender la complejidad del cambio real simplificando el caótico mundo de experiencias personales que pudiéramos decir que fluyen de manera natural. Utilizamos varias estrategias para ordenar ese caos. En primer lugar, creemos que lo que hacemos las personas y lo que nos ocurre obedece a alguna determinación conscientemente adoptada. Consideramos que los cambios contienen una lógica o se ajustan a un modelo, como si fuesen dirigidos por la voluntad de cada uno. Los cambios no son casuales, sino que arrancarían por iniciativa de los sujetos. Esa conciencia puede ser la condición que tienen algunas de las acciones de los profesores, pero en una gran medida esas acciones son *cuasi* automáticas. Al no ser conscientes de estos mecanismos arraigados en hábitos, quienes los practican tendrán un lógico sentimiento de inseguridad personal cuando alguien socave los automatismos, los critique o quiera cambiarlos desde fuera.

En segundo lugar, en otras ocasiones, ante la variedad de aspectos afectados o que se involucran en los cambios que fluyen en el tiempo y las múltiples direcciones posibles que pueden adoptar, se puede pensar que los movimientos y sus efectos se producen y acumulan normalmente siguiendo un orden, como si fuesen dirigidos por algún tipo de regulación. La idea de *desarrollo*, por ejemplo, tan presente en la educación (así como también en la psicología, la sociología o la biología), es un ejemplo de cómo asignamos sentido a la dispersa realidad dinámica tratando de aprehenderla y explicarla como si fueran el fruto del respeto a alguna ley o aplicación de una lógica. El *desarrollo* alude a una sucesión de transformaciones o cambios que se despliegan secuenciadamente con el transcurso del tiempo, ordenados de alguna forma. El desarrollo lo visualizamos postulando que existen etapas que se suceden y se montan unas en otras. El progreso en el desarrollo representa llegar a niveles progresivamente superiores de responsabilidad, complejidad, riqueza o capacidad de realización, siguiendo un proceso secuencial. Se señalan tiempos, que puede ser lineales o cíclicos, para explicar lo que ocurre o tiene que ocurrir en un determinado momento. Tras la idea de desarrollo subyace la suposición de que existe un proceso acumulativo de “ganancias”, de crecimiento en saberes, habilidades, capacidades de relación y expresión, etc.

En tercer lugar, los cambios que se suceden en el curso o *carrera* de la vida se pueden entender como algo que siempre se produce en un contexto regulado por las instituciones, a cuyas exigencias nos acomodamos o ante las que resistimos. Los cambios se ordenan desde este supuesto con la lógica inherente, no a la voluntad de los individuos, sino en función de la acomodación a las normas sociales, las

cuales permiten desviaciones más o menos significativas respecto de lo que se considera lo normal y aceptable.

Partiendo de estas premisas, trataremos ahora de aplicar derivaciones de las mismas a la consideración de la profesionalidad y la carrera docentes.

Si partimos de la idea de que si los profesores y profesoras son personas, a la vez y antes que ser docentes, suponemos que los cambios que ocurran en éstos son efecto de la interacción entre su experiencia personal y la profesional. Ser mejor o peor profesor, serlo de distinta forma, cambiar en las formas de pensar y hacer la educación, no son aspectos independientes del resto de cualidades personales y de relaciones sociales. Resulta difícil establecer un modelo de carrera docente tomando en consideración su progreso personal, fijándonos en la idiosincrasia del individuo en cada momento. Teniendo la educación un componente moral, produciéndose ésta en el seno de procesos sociales complejos, implicándose la personalidad en la práctica pedagógica, considerando los aspectos que se manifiestan en las actividades docentes, no puede pensarse que exista una profesionalidad docente nítidamente perfilada y estable, pues hay múltiples formas de pensarla, de sentirla y de realizarla. Los aforismos como los que dicen que “Cada maestrillo tiene su librillo” y el que plantea que “Puede haber alguna mala persona que sea maestro, pero no puede ser que haya buenos maestros que no sean buenas personas” nos llaman la atención sobre la intersección entre la profesionalidad y la idiosincrasia del ser personal del docente, la interacción de la profesionalidad con otras dimensiones de la persona. Los alumnos saben muy bien de la singularidad de sus profesores; seguramente son aquéllos más atinados cuando los valoran que cuando ellos son valorados por éstos.

Si por *carrera* se entiende la configuración, evolución y mantenimiento de la capacidad específica que es propia del *ser docente* en cotas aceptables de calidad docente y si, radicalmente, la profesionalidad está ligada a la dinámica personal y vital que es única para cada individuo, sólo cabe hablar de una profesionalidad docente como una agregación de particularidades. Si cada uno ha vivido, vive y tiene su propia carrera como persona y como profesional, no existe *La* carrera docente. Los hitos que marcarían su desarrollo son las vivencias más destacables elaboradas en el plano personal-profesional. La carrera no es estandarizable, no se pueden hacer escalas dentro de ella, no permite clasificar y jerarquizar a los profesionales. Permite entenderlos.

Por todo esto, no ha de extrañarnos que se encuentren dificultades para establecer tipologías, grados o niveles en la carrera del profesorado. No porque, como se ha dicho, las actividades que son propias del oficio estén muy estandarizadas entre

los docentes, quienes desempeñan su función de manera muy parecida. Por el contrario, consideramos que la dificultad viene de la infinita variedad de maneras de vivir y desarrollar la docencia desde el plano subjetivo del docente, desde donde nos hemos situado.

Se es docente y se identifica cada uno con una forma de serlo desde la peculiar forma de ser como persona. ¿Acaso cada uno de nosotros no ha pensado que alguien conocido no debería estar en la profesión por tener una personalidad inadecuada? No queremos utilizar el carácter no aprehensible de esta dimensión de la docencia como argumento para invalidar cualquier intento de regulación de la actividad de los y las docentes; de la necesidad de alguna modalidad de evaluación de su desempeño y de clarificación de lo que son *buenas prácticas*.

Sólo la historia personal y una aproximación global a la individualidad de cada docente, nos puede permitir acceder a lo que significa ser docente, a cómo se entiende a sí mismo como tal, al compromiso que mantiene con su profesión, a la satisfacción o insatisfacción que muestra su ánimo, a la idea acerca de cómo entiende su función social, a cuáles son los supuestos o teorías implícitas que sustentan su visión de los alumnos, el valor de la educación,... Desde esta perspectiva, la profesionalidad es una forma de ser, de pensar y sentir, una posición ante el mundo de la educación. Desde luego que el desarrollo profesional entendido así podría ser evaluado en alguna de las fases de la carrera profesional, como, por ejemplo, utilizando entrevistas en profundidad para conocer a quién se va a seleccionar para entrar a la formación inicial. Éste sería un procedimiento mucho más riguroso y objetivo que la simple baremación de su curriculum académico.

Creemos que no tiene lugar en un trabajo como el que nos ocupa describir las políticas que en el mundo se desarrollan o dar cuenta de los modelos de carrera docente que se siguen en cada sistema educativo. Menos sentido tiene todavía el hacerlo de nuestro país, pues desde hace más de treinta años se viene hablado de la necesidad de establecer una carrera para el profesorado que comunique los cuerpos docentes y plantee un sistema de estímulos e incentivos en una profesión que va dejando de tener la presencia social que merece. Para conocer esas peculiaridades se puede consultar, por ejemplo, el reciente informe de la OCDE (2009).

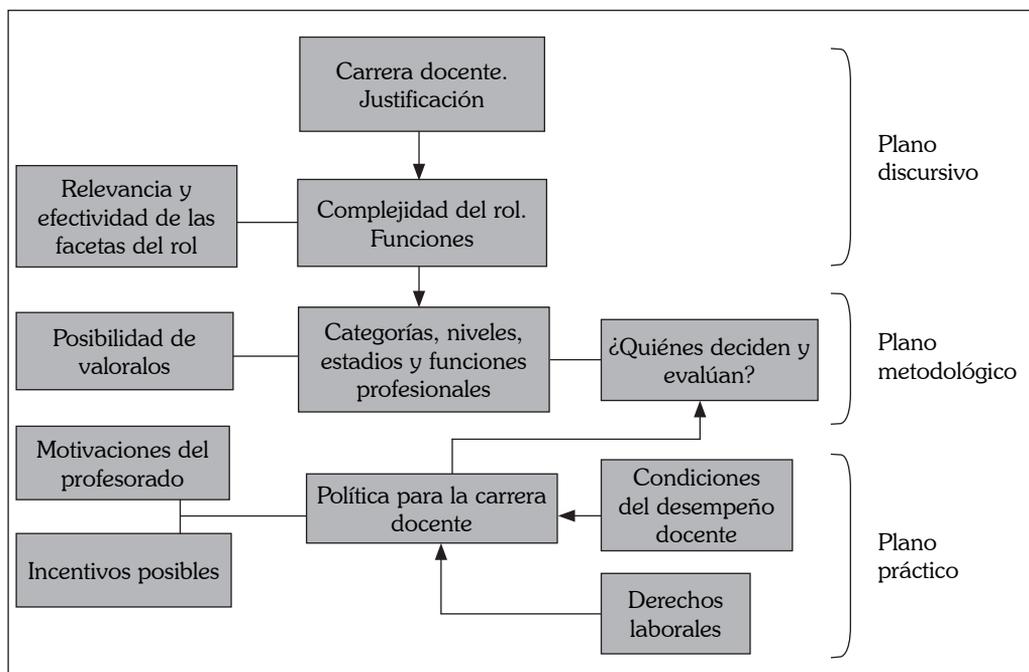
Nuestra atención se dirige a dar cuenta de los fundamentos del tema que nos ocupa, de los aspectos implicados, de algunos de sus puntos más discutibles y dar algunas sugerencias.

## El orden de los problemas que plantea la carrera docente

Consideramos que el establecimiento de un sistema de carrera profesional para los y las docentes debe fundar la arquitectura que lo justifique en tres planos: el discursivo, el metodológico y el práctico; es decir, que sean evidentes, contrastados y asumidos el *por qué*, el *cómo* y el *para qué* de la carrera. Véase el esquema que se propone en la figura 2.

En el primer nivel –que denominamos discursivo– creemos que debe aceptarse con sinceridad la filosofía que lo sustenta, admitir que las funciones del profesorado son hoy bastante complejas, lo cual implica aceptarlas y valorar su relevancia, sin olvidar que esas funciones las debe desempeñar en unas determinadas condiciones que el profesorado no controla y que condicionan los resultados que puedan obtenerse.

FIGURA 2. Mapa acerca de los problemas que plantea la carrera docente.



En un segundo plano –el metodológico– nos encontramos con las opciones respecto de qué tipo de carrera se estructura, según las funciones que creamos que ésta tiene que cumplir. Se trata de concretar y adoptar el sistema de categorías, niveles, estadios y funciones profesionales en torno a las cuales se monta el

curso de la carrera, a qué se refiere la progresión que propone, considerando la complejidad de funciones y la finalidad que la orienta. Los referentes que se elijan deberán de concretar qué información ha de utilizarse, si es posible obtenerla, con qué procedimientos va a obtenerse y cuál es su viabilidad. Y lo que es más trascendental: quiénes van a decidir el sistema de valoración del profesorado a construir, así como quiénes realizarán las valoraciones.

Finalmente, en un tercer plano, está el problema práctico de cómo se lleva a cabo esa carrera, qué políticas son necesarias y con qué otras políticas ha de compaginarse y complementarse, sin olvidar los derechos del profesorado, así como tener en cuenta que los incentivos que se propongan deberán tomar en consideración las motivaciones del profesorado.

### ***Justificación de la carrera docente***

Muchas veces suponemos que el proceso de desarrollo de la profesionalidad docente, algo que tiene lugar a lo largo del tiempo de ejercicio profesional, se corresponde con una ganancia automática y progresiva de calidad en las prácticas pedagógicas del profesorado; algo que de alguna manera queda insinuado en la idea misma de *desarrollo (profesional)*. Éste quiere significar un crecimiento sometido a alguna pauta. Es un planteamiento que hace equivalentes experiencia y mejora de las competencias del profesor con el tiempo. Esa experiencia es idiosincrásica, condición que nos lleva a admitir que el profesorado dispone de repertorios diversos a la hora de aprovechar la experiencia de otros para educar al alumno. En segundo lugar, lo importante no es la experiencia en sí, sino la reflexión que se haga sobre ella. No sólo es vivencia idiosincrásica, sino desigualmente madurada. Si bien Don Quijote dice a Sancho que la experiencia es madre de las ciencias todas, Oscar Wilde nos prevenía con la sentencia: “la experiencia es simplemente el nombre que damos a nuestros errores. De la experiencia se puede extraer conocimiento práctico positivo, pero también reafirmación en las equivocaciones”.

Por eso las prácticas educativas deben someterse a algún tipo de filtrado con criterios de valor y en relación con ciertas normas de carácter técnico. Otro problema es qué valoración pueda hacerse y qué consecuencias pueda tener. Las prácticas del profesorado tendrían que ajustarse a los estándares más aceptables de lo que es una *buena práctica* y colaborar en mayor o menor medida en la consecución de los valores de justicia, igualdad, respeto a los derechos del educando, por un lado. Por otro, esas prácticas pueden y deben justificarse desde un punto de vista técnico para distinguir las que tengan mayor o menor capacidad y eficacia para estimular procesos de enseñanza-aprendizaje de calidad y lograr

los mejores resultados posibles. Esta valoración con un sentido amplio de lo que se entiende por *resultados*.

Si hablamos de *buenas prácticas* es porque no todas ellas lo son, evidentemente. Es decir, en este “todo no vale por igual” encontramos el principal punto de referencia para hacer distinciones entre el profesorado y para compararse cada cual consigo mismo a lo largo de la carrera profesional. La libertad metodológica que, como experto, corresponde al profesorado no puede entenderse como un respeto hacia todo lo que se le pueda ocurrir hacer. Se necesita partir de un consenso mínimo sobre el papel del conocimiento, la puesta al día del currículum, las metodologías actualizadas, el uso de materiales modernos y la evaluación más razonable. Una exigencia que no se deduce de los derechos de los profesores, sino del derecho a la educación de calidad del alumno en condiciones de igualdad.

Si no comprendemos que es en este plano de la realidad, cuando estamos centrando la atención en los procesos y productos de aprendizaje y de la educación; es decir, si no podemos incidir más o menos directamente en la mejora de las prácticas de enseñanza-aprendizaje, establecer un reconocimiento de que las hay de más calidad que otras, todo lo demás que se quiera hacer no puede justificarse con el argumento de que la carrera docente mejorará la calidad de la educación. Desarrollar una enseñanza de mayor calidad puede significar muchas cosas (más recursos, mejores medios, menos ratio de alumnos por profesor, más especialistas, mejores condiciones de trabajo de los docentes...). Pueden mejorarse otros muchos aspectos que creamos son condiciones para potenciar los determinantes más directos.

Éstos son los que actúan en los procesos reales de aprendizaje y son determinantes de la educación. Sabemos que existen numerosos aspectos relacionados con los resultados educativos (con el éxito y el fracaso escolares): desde la procedencia familiar, las condiciones del alumno, el ambiente del centro, la posesión de habilidades básicas y un largo etc. La investigación educativa a pequeña o gran escala ha dado sobrada cuenta de esto. Haciendo referencia a los tan manejados datos de los informes PISA, el publicado en 2001 ofrecía una relación de más de treinta variables ordenadas por el valor de la correlación que mostraban con los resultados de matemáticas en los estudiantes de Secundaria Obligatoria. Pues bien, es preciso descender a la segunda mitad de dicha ordenación para encontrarse variables relacionadas con el profesorado, una situación que se produce por la falta de atención al papel de los profesores en esos informes.

Es decir, la denuncia de la falta de la calidad de los sistemas de educación tiene que apelar de forma directa, con la atención que merecen, a los procesos

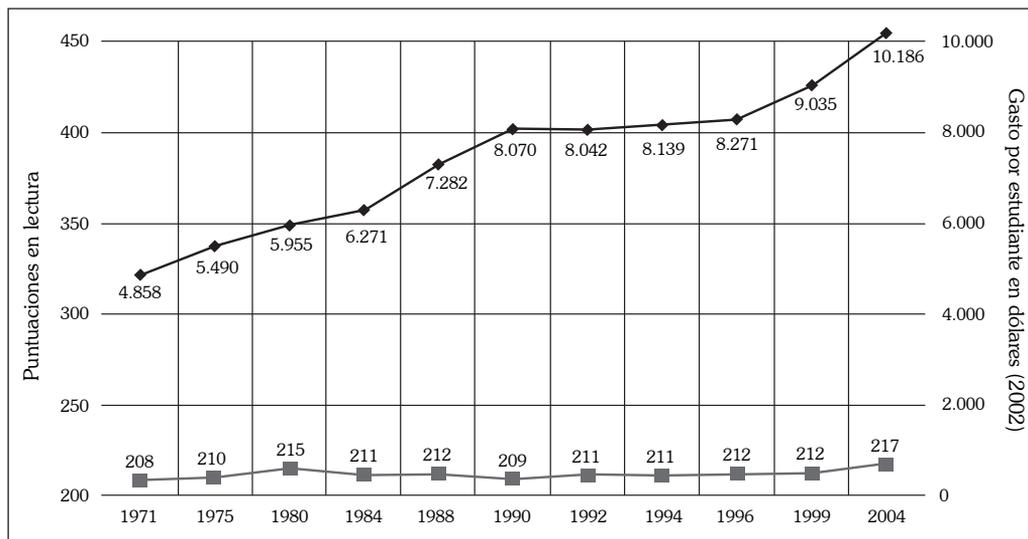
que determinan directamente los resultados. Vemos que se produce la alarma por los bajos resultados en lectura, por ejemplo, pero no se toman en consideración factores como los métodos de enseñanza, las prácticas que predominan, el interés que despierta, la calidad de los materiales que se utilizan, la capacitación del profesorado, etc. El proceso que se produce en el alumno es lo que determina el resultado. Su adecuación al aprendiz, la percepción de su relevancia, el tiempo dedicado, la motivación despertada, la atención individualizada... son sus determinantes. En el juego de determinaciones de esos procesos, la procedencia cultural familiar, por ejemplo, no interviene en la actividad estrictamente hablando, sino que lo hace como factor que potencia o supone un déficit del sujeto; es decir, que está operando a través de condiciones previas que la enseñanza puede aprovechar o compensar.

Resumiendo: el establecimiento de una carrera profesional para los docentes requiere partir de algunas suposiciones previas:

- a) Si bien la enseñanza y lo que atañe al profesorado no son las únicas influencias que determinan las diferencias entre los estudiantes, en cuanto a los resultados que obtienen, indudablemente son factores importantes para el aprendizaje. El profesor o profesora tiene responsabilidades en los resultados de la enseñanza.
- b) Es preciso clarificar las diferentes funciones que los profesores desempeñan y valorarlas distinguiendo las irrenunciables de las asumidas voluntariamente.
- c) Esa diferenciación de funciones se pueden constatar y pueden dar pie, con las limitaciones comentadas, a la adopción de escalas con grados que reflejen el mérito personal o de equipos docentes. Tratar a todos por igual, cuando existen diferencias en la dedicación, compromiso y voluntad de perfeccionamiento desmoviliza a los mejores y reafirma a los que sólo cumplen los mínimos.
- d) La profesionalidad docente por sí sola, tal como cada uno la posee configurada en su identidad, no garantiza el impulso o la voluntad de desarrollar de la mejor forma posible las buenas prácticas. Si bien es inevitable estimular al profesorado con motivaciones e incentivos extrínsecos (mejora de sus condiciones, aumento de salarios...), es más importante considerar las motivaciones internas, inherentes al ejercicio de las funciones del profesor (“por vocación”, se decía).
- e) No debería ser considerado como mérito el justo cumplimiento de los deberes propios del puesto de trabajo.

- f) Es preciso cuidar a los mejores profesores para que no abandonen la enseñanza y sean referentes para atraer a nuevos candidatos a la docencia.
- g) La mayoría de los sistemas de carrera docente que funcionan en el mundo ponen de manifiesto que el establecimiento de grados sirve fundamentalmente a las políticas salariales diferenciadas, a la promoción corporativa y a mejoras en las condiciones del puesto de trabajo. Es necesario considerar aspectos menos tangibles e incentivos no materiales, de carácter personal, intelectual y social.
- h) El éxito de la carrera necesita del acompañamiento de otras políticas y actuaciones, especialmente las relacionadas con la selección, la inmersión inicial en el puesto de trabajo, el perfeccionamiento, la política salarial, la inspección, las evaluaciones externas y los programas de innovación.
- i) Como consecuencia de la presencia creciente de las políticas y prácticas de evaluación en todo el sistema, da la impresión de que el arreglo de cualquier problema tenga una primera solución en la evaluación. Si se evalúa al alumnado con pruebas externas para evidenciar el aprovechamiento académico respecto de los objetivos que se pretenden, si se evalúan los centros, los *currícula* y el sistema en su totalidad, el profesorado no podía escapar de esa tendencia. Es muy fuerte la presión para someter a todo el aparato escolar a controles externos para analizar su eficacia, y el profesorado es una figura clave del mismo. Una presión que viene siendo apoyada por la demanda de competitividad que ha desatado la política defensora de la ideología de la privatización de un servicio como la educación. Además se ha despertado una creciente alarma al airear el fracaso escolar endémico de los sistemas escolares universalizados como una muestra de su ineficacia. Esas valoraciones justifican controles y exigencias al profesorado.
- j) Invertir más en educación es visto como “dar más de lo mismo” pero cada vez más caro. Véase la figura 3, que, abarcando un lapso de tiempo bastante prologado, evidencia cómo el gasto por estudiante en EE.UU. ha venido creciendo, siguiendo una tendencia casi exponencial, mientras que los resultados que se obtienen en las pruebas en un aspecto limitado, pero importante, como es la lectura, se mantienen prácticamente constantes. Conclusión: ¿la mejora del bienestar del profesorado no se corresponde con la mejora de los resultados? No necesariamente. A partir de ahí, ¿se pueden extraer justificaciones para establecer algún tipo de control de la calidad de los profesores? Consideremos que la masa salarial de los docentes absorbe la mayor parte de los recursos invertidos en educación.

FIGURA 3. Evolución del aumento en el coste de la escolaridad con estancamiento de los resultados. Puntuaciones en lectura según la Escala Nacional. 4º grado (1971-2004). Fuente: NCES (National Center for Education Statistics, EE.UU.)



Si es fácil aceptar la tesis que establece que los docentes y su enseñanza tienen incidencia en los aprendizajes de los estudiantes y sobre la educación en general, cabe preguntarse: ¿qué cualidades, actuaciones o relaciones son las más influyentes y desde este conocimiento extender las más valiosas? ¿La evolución de las capacidades profesionales mejoran con el tiempo; es decir, progresan, se estancan o se deterioran? ¿La antigüedad es necesariamente un mérito o puede llegar a significar un demérito? ¿Se detiene el desarrollo profesional en algún momento del curso de la experiencia? ¿Podemos encontrar un consenso en la utilización de criterios éticos y técnicos para que a partir de ellos valoremos los desempeños de las y los docentes?

### **La complejidad del rol y la relevancia de las funciones docentes**

El puesto de trabajo del profesor es complejo; no siempre es fácil plasmarlo en un profesiograma<sup>1</sup> estable, ni tampoco es fácil ajustar su desarrollo a un protocolo fijo de actuaciones preestablecidas que cualquiera pudiera seguir. Las

1. El profesiograma representa el perfil de las características exigidas por el puesto de trabajo (conocimientos, habilidades y aptitudes), indicando el nivel de exigencia que se requiere para el ejercicio de dicho puesto.

operaciones a realizar en el plano metodológico del esquema (Figura 2) propuesto son trascendentales. Se trata de resolver tres retos:

- a) Concretar los criterios expresando con claridad cuáles son las funciones, las acciones a realizar, las tareas que hay que hacer y las formas de trabajar de los buenos profesionales de la enseñanza. Esta aclaración nos indicará qué información debe considerarse al establecer grados en la carrera docente. Los rasgos deben permitir saber si un determinado profesor cumple o no los requisitos y en qué medida lo hace.
- b) Es necesario dejar claros los estándares de calidad acerca de lo que se considera son buenas prácticas, lo que no se debe hacer y lo que conviene que hagan los docentes. El profesorado debe ser objeto de controles para asegurar el cumplimiento de las obligaciones. Cumplir no es un mérito. Sí pueden serlo realizar tareas de calidad, otras adicionales, las desarrolladas en condiciones especialmente adversas, perfeccionarse, colaborar a la mejora de la profesión y de la educación pública, que deberían ser valoradas positivamente. No tanto por “motivar” a los profesores que ahora se sienten desamparados –como se dice–, sino por justicia, por satisfacer de la mejor manera posible el derecho a la educación del alumno. Por esta misma razón la carrera tendría que ser ascendente y descendente.
- c) Los rasgos que ha de desarrollar o las funciones que deba desempeñar el buen profesional de la enseñanza son numerosos y susceptibles de ser evaluados con diverso grado de operacionalidad, usando distintas metodologías. Como se señaló con anterioridad, hay facetas importantes de la profesionalidad que el extendido cuantitativismo que profesan los expertos, profesores, evaluadores y administradores han despreciado en aras de una objetividad confundida con la aparente mensurabilidad de las realidades humanas. Diciéndolo de manera sencilla: más vale la información *objetiva* obtenida en una entrevista o en una observación de la docencia que un curriculum plasmado en horas de perfeccionamiento cuantificadas.

Repasando las formas que diferentes países tienen de evaluar al profesorado (OCDE, 2009), se observa la utilización de diversos procedimientos como: calificaciones estandarizadas de los estudiantes, observación de las clases, calificaciones de los alumnos, calificaciones de colegas, de las autoridades administrativas y académicas, autoevaluación, entrevistas, portafolios, exámenes basados en competencias,...

La tabla de la figura 4 contiene la relación de las funciones y actividades más comunes en el ejercicio de la profesión docente. Algunas son de ejercicio

permanente, otras tienen un carácter más puntual; unas son ineludibles, otras son opcionales. Las competencias del profesiograma no se desarrollan en el vacío, sino que están condicionadas por la disponibilidad de medios, el contexto, el ambiente exterior y las circunstancias concretas del ejercicio. Estas circunstancias han de considerarse en la valoración del profesorado.

FIGURA 4. Competencias del profesiograma del profesor.

1. Preparación cultural remota.
2. Interpretar la realidad, su dinámica y necesidades: formación permanente.
3. Estrategias para educar para la ciudadanía y transmitir los valores democráticos.
4. Mantener relaciones interpersonales adecuadas, de comunicación con todos los agentes educativos.
5. Planificación del curriculum.
6. Elaboración de materiales.
7. Actividades de enseñanza. Características del desarrollo de la enseñanza y dificultades según niveles y especialidades del sistema.
8. Integración de las TIC en la enseñanza y en otras funciones.
9. Evaluación de estudiantes.
10. Cargos directivos.
11. Desempeño de servicios en los centros: bibliotecas...
11. Tutoría.
12. Actividades extraescolares.
13. Estrategias para la educación compensatoria.
14. Asesoramiento y ayuda.
15. Atención de alumnos con necesidades especiales.
16. Relacionarse con las familias.
17. Capacidad para mediar y resolver conflictos.
18. Formación y perfeccionamiento.
19. Investigación.

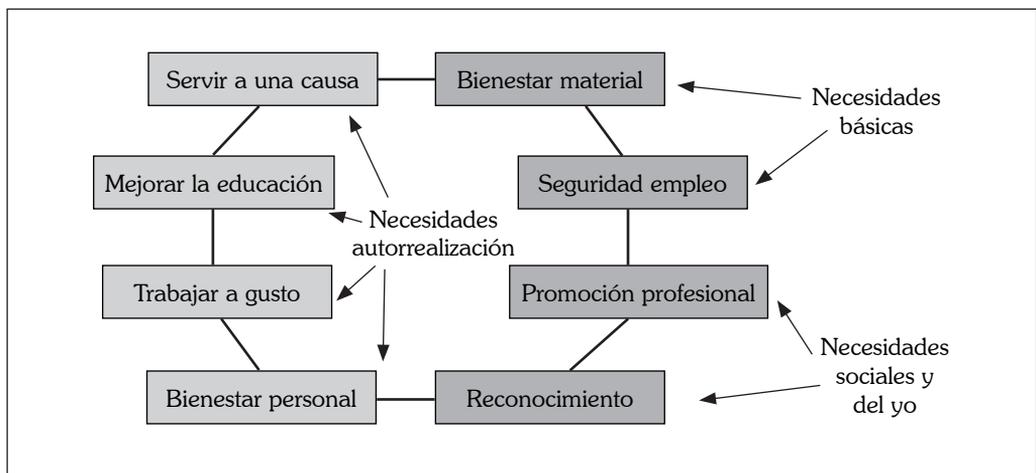
***Demandas recientes.***

Trabajar coordinadamente en el centro y en red con otros profesores y centros.  
Conocer los nuevos instrumentos, medios y recursos para ejercer las funciones asignadas.  
Interpretar situaciones y tomar iniciativas para resolver los problemas.  
Educar en sociedades multiculturales.  
Ejercer en situaciones de gran conflictividad.  
Operar en otros contextos de aprendizaje diferentes a los centros educativos.  
Manejo de la diversidad inherente a la escolarización universal.

## Los motivos para “mover” la voluntad

Moverse y emprender la acción no es un problema, en nuestro caso, que se pueda reducir a un sistema de premios y castigos, al disfrute o carencia de incentivos o, lo que es más frecuente, a un reconocimiento de los “buenos” profesionales, dejando a los demás fuera de la carrera docente. Los motivos que dan energía a las acciones no los origina ni los mantiene una tabla salarial. El ser humano, en general, adquiere y desarrolla motivos de diverso tipo y rango. Maslow propuso la teoría según la cual todo individuo necesita satisfacer en algún grado necesidades que se pueden ordenar jerárquicamente en forma de pirámide: en la base estarían las necesidades fisiológicas básicas, a las que siguen, en orden ascendente, las de seguridad, las sociales, del ego y de autorrealización. Las necesidades pueden reelaborarse y expandirse infinitamente, implicándose unas en otras, especializándose, etc.

FIGURA 5. Tipos de necesidades del profesorado y sus incentivos.



El profesorado debería asentar su profesionalidad, en primer lugar, en el cumplimiento responsable de las obligaciones derivadas de un contrato entre él y la sociedad, desempeñando un trabajo remunerado de prestación de un servicio, cuya definición está determinada por regulaciones, por tradiciones “gremiales”, por concepciones acerca del progreso, por unos estándares y por las decisiones de cada uno. Esa responsabilidad será fuente de satisfacción, si la tarea se asume con agrado, si ha sido elegida, si no es contraria a otros intereses ajenos a su desempeño, si está guiada por los motivos correspondientes a la parte superior de la pirámide de Maslow. La responsabilidad docente de cumplir las exigencias de un contrato no es negociable, en el sentido de que no se puede aceptar o no hacerlo,

sino que debe ejercerse lo mejor posible según los patrones de calidad defendibles en un momento dado. La carrera docente debe entenderse en este escalón como una obligación que se puede desempeñar con desigual dedicación y calidad, cuyo ejercicio exige cambios, modulaciones, asumir tareas diferentes porque se tiene ese contrato con una sociedad cambiante con el transcurrir del tiempo.

Aunque la educación como oficio no puede encararse solamente como una prestación derivada de un contrato. Tom (1984) decía que la enseñanza es un oficio de carácter moral. Así lo creemos, porque se ejerce sobre sujetos humanos. La profesionalidad e identidad de los docentes se debería apoyar en la satisfacción del derecho a la educación, orientarse por fines que tienen que ver con la desigualdad, la dignidad, la democracia, el sistema de valores, la mejora no sólo material de la sociedad. En este nivel de planteamientos es difícil separar lo que es obligación de lo que sería mérito por “hacerlo bien”. En todo caso tendría que contar como un demérito el no comprometerse en lo que significa este nivel de motivaciones de los profesores y las profesoras.

En nuestro caso, en la práctica, no parece que estas dimensiones de la docencia constituyan siempre una apoyatura para el autoconcepto profesor. En una investigación realizada por Egido (2008) se recogen las opiniones del profesorado sobre cuáles son los aspectos que creen son los más positivos de su trabajo. Por orden de citación, ésta es su visión. La docencia le parece una profesión atractiva por: la estabilidad que se asegura en el empleo (al 80%), la autonomía profesional (71%), las vacaciones (53%), la duración de la jornada laboral (48%), la posibilidad de promocionar (13%) y la edad de jubilación (10%).

Si la carrera docente se estructura como una escala de categorías burocráticas sin considerar las dimensiones de la enseñanza no estrictamente contractuales para acordar qué vamos a considerar como *progreso* o empoderamiento profesional, puede que sirva para mejorar a los docentes como *trabajadores*, pero no necesariamente su *enseñanza*. Los incentivos económicos elevan el nivel de vida de los profesores y constituyen un motivo para su bienestar y seguridad, lo cual está bien, pero es dudoso que de esa satisfacción se derive un aumento de la motivación para impartir mejor la docencia, o que incremente las ganas de formarse, hacer lecturas relacionadas con su especialidad... Como es inconcebible, por lo contrario, que un profesorado mal pagado preste intencionadamente menos atención personal al alumno. En un reciente informe de la OCDE (2009), tras la revisión de la investigación existente al respecto, se concluye que las mejoras salariales del profesorado no tienen relación con cambios en la calidad de la enseñanza que desarrollan con sus estudiantes (p. 124). Dada la debilidad de la

correlación salarios-práctica docente, se recomienda que las mejoras salariales vayan ligadas al compromiso de lograr objetivos concretos.

La carrera docente tiene que ser un instrumento para mejorar la educación y a los profesores, siempre que éstos mejoren a aquélla, se aseguren sus derechos y las cotas razonables de bienestar que cabe reclamar. La motivación profunda y duradera que energiza al profesorado por la enseñanza para que sea eficaz no podemos esperar que emane de un incremento del salario o del reconocimiento de un mérito, sino de un compromiso personal derivado de una opción personal por la docencia, con la extensión de la cultura y con el progreso que su posesión implica; de la seguridad que da el conocimiento del oficio y de las dinámicas que se cruzan en los tiempos y espacios escolares y extraescolares; de su capacidad para abordar las exigencias para manejarse en situaciones imprevistas; y, finalmente, de su madurez para tolerar los riesgos personales que en toda relación cara a cara o en personas y grupos se plantean.

### **Referencias bibliográficas**

EGIDO, I. (2008). "Condiciones materiales y laborales del trabajo del profesorado", presentado en COFAPA (Confederación de Padres y Madres de Alumnos). Madrid. [www.cofapa.net/docs/1226665575\\_Ponencia%20I.Egido.pdf](http://www.cofapa.net/docs/1226665575_Ponencia%20I.Egido.pdf)

OCDE (2001). *Knowledge and skills for life. PISA* (p. 229).

OCDE (2004). *Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective*. Paris: OCDE.

OCDE (2009). *Evaluación y reconocimiento de la calidad de los docentes*. Paris: OCDE.

TOM, A. (1984). *Teaching as a moral craft*. Nueva York: Longman.