

B) LA PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE. Una defensa necesaria para la mejora de la función docente: retóricas y olvidos.

En el capítulo anterior hablábamos de un vínculo inherente entre la formación docente y la didáctica, pero también necesariamente abierto o “insuficiente” en el sentido de que *todo aquello que nos preocupa sobre la Formación permanente del docente no puede ser entendido únicamente desde una visión didáctica. Debemos aproximarnos social, histórica y políticamente a la figura del docente para tener presentes los contextos en los que su función didáctica y educadora se desarrolla.*

Si la formación del docente inicial y/o permanente olvida esta cuestión puede pretender, pacíficamente, procesos de ayuda que vulneren principios o aspectos importantes de sus dimensiones personal y profesional dándose, en consecuencia, un mantenimiento infructuoso de coordenadas desprofesionalizadoras que acentúen las ya complejas condiciones en las que el docente debe desenvolverse.

No en vano se habla de una *profesionalización compleja e interactiva* (Fullan y Hargreaves, 1997) como forma de mantener y “transformar” la energía de los docentes comprometidos con la “buena” enseñanza.

Profesión, semiprofesión y profesionalidad

Conceptos como *profesión, profesionalidad y profesionalización* son lugares comunes de la regulación y los cambios sociales.

Se asocian a actividades significativas para una sociedad y también representan los niveles de poder y de participación que, en ésta, se van definiendo; esto obliga -en un intento de superar visiones ingenuas o parciales- a contemplar las “jugadas” históricas y, como no, a preparar otras jugadas de definición y defensa de nuestro propio ámbito de acción socioprofesional.

Según los autores consultados (destacamos, entre otros, Popkewitz, 1991; Fernández Anguita (1993, 2000); Contreras, 1997; Fernández Cruz, 1999; Barquín, 1999; Ferreres, 2002), durante un tiempo la atención sobre estos temas ha sido importante y aunque en tanto que objeto de estudio no haya producido logros efectivos para la caracterización de la enseñanza como tarea profesional se admite que, de la mano de *la metáfora de la enseñanza como profesión*, se ha producido un efecto socializador según el cual el docente ha podido construir una imagen y una identidad mayores sobre su función.

Un primer debate se ha movido en torno a si la actividad docente puede llamarse *profesión o, por contra, es una semi-profesión.*

A partir de los rasgos que caracterizan a una y otra se juzgan los límites y posibilidades. Shulman (1998) en Fernández Cruz (1999:84) establece que una *profesión* responde a los siguientes criterios:

- a) obligación de servicio a los otros con una cierta “vocación” (desarrollo de una comprensión moral que guíe su práctica y medie entre habilidades y conocimientos)

- b) comprensión de un cuerpo de teorías o conocimientos establecidos
- c) dominio -cualificado- de actuaciones prácticas (habilidades y estrategias)
- d) ejercicio de juicio en condiciones de inevitable incertidumbre (discrecionalidad)
- e) necesidad de aprender de la experiencia como interacción de la teoría y la práctica
- f) existencia de una comunidad profesional que, además de desarrollarse cualitativamente, está comprometida públicamente respecto a las prácticas individuales.

Una caracterización semejante la encontramos en Ferreres (2002) en referencia a un trabajo de Benedito, Ferrer y Ferreres (1995) en el que definen profesión como el conjunto de las características de *ocupación, vocación, organización de sus miembros (de prestigio, de estudio y ocupacional), formación, orientación del servicio y autonomía*.

En ambos casos se trata de una caracterización que refleja fielmente, si bien de forma amplia, lo que entendemos por profesión, y puede aplicarse a la profesión docente. Personalmente nos identificamos con lo que describen.

Ahora bien, si la confrontamos con lo que según otros autores es una **semiprofesión**, encontramos puntos de aproximación con los que también y sin duda debemos identificarnos; haciendo una síntesis de diversos autores, podríamos definir semiprofesión a partir de:

- a) carencia de cuerpo de conocimientos propio y complejo (entendiendo esto de forma diversa si se trata de una cuestión individual o colectiva)
- b) ausencia de criterios restrictivos en el acceso a la profesión (o, podría añadirse, ausencia o deficiencia de actualización en la formación inicial de los futuros egresados, y/o permanente, en el caso de los ya activos)
- c) falta de organización profesional monopolista
- d) elevada feminización
- e) heteromía frente al Estado u otras instancias sociales (Barquín, 1999:405 citando a Ortega).

Sumémosle a esta última posible caracterización, lo que Marcelo (1994) aplicaría a la docencia:

- a) burocratización del trabajo del profesor en el sentido de ausencia del verdadero control de sus actuaciones,
- b) intensificación y proletarización del trabajo (en los términos que también trata Contreras, 1997)
- c) progresiva feminización de la profesión que, al menos, debería suponer nuevos discursos y organizaciones; por contra, más allá del diagnóstico mismo de la existencia del fenómeno, dudamos de que esté significando algún tipo de acción, compensación, o reestructuración de diversa índole. Fernández Enguita (2000) parece dar en el clavo no acusando a las “víctimas” sino reclamando medidas o, como mínimo, consciencia.
- d) aislamiento del profesorado: nos atrevemos a decir que casi inevitable en las condiciones actuales de trabajo en los centros (Iranzo, 2001)
- e) “horizontalidad” o falta de promoción en la carrera, que impulsa o bien al estancamiento o bien al abandono progresivo de lugares de trabajo
- f) riesgos psicológicos que entrañan su trabajo

Ante estas imágenes, no nos cabe más que asumir el trabajo todavía pendiente para llegar a una profesionalización docente; por otra parte entendemos que ese debate no es exclusivo de la enseñanza sino más bien la definición de un territorio que las nuevas condiciones sociales y económicas “globalizantes” hacen cada vez más común, provocando que los diferentes ámbitos de acción pierdan o desatendan lo que debería salvaguardarse: la habilitación profesional, la regulación autónoma de la tarea (frente a homogeneizaciones y controles del estado), la especialización y “calidad” de su conocimiento y, si no el aumento, sí una adecuada remuneración.

Esas salvaguardas generales se enfrentan a fenómenos bien asentados en el contexto docente: “la funcionarización, la rápida tasa de expansión, la falta de reconocimiento social de la labor, la crisis de autoridad moral, la feminización, la democratización de acceso en términos de diversificación del origen social y la falta de reconocimiento explícito del dominio objetivo de sus saberes conducen a un colectivo por la senda de la desprofesionalización.”(Fernández Cruz, 1999:87)

Aún teniendo tan presentes los déficits concretos de nuestra actividad docente y aceptando que no son exclusivos de la misma, entendemos que lo que antes podían ser reivindicaciones que se miraban en el espejo de los “tratados” comparativos de las diferentes actividades “profesionales” con las profesiones liberales, hoy ha dejado de tener sentido, puesto que la *función reguladora* de los estados y los límites impuestos por criterios sociales y económicos, corre paralela a la *función desreguladora* ejercida desde la precariedad con la que se pretenden los grandes “empeños” sociales según las cuales todas las profesiones se habían justificado hasta ahora.

Como consecuencia, se ha hecho necesario replantearse que ***lo relevante en cualquier actividad y estatus profesional es un estado permanente de desarrollo y de análisis “despierto” de la práctica que incluya debate sobre las condiciones internas y externas en las que la pretendemos desarrollar.***

Por último, añadir que estamos de acuerdo con Fernández Cruz en que, en el caso concreto de la docencia lo importante es detener el avance hacia la proletarización. Contreras (1997) plantea una clara visión acerca de cómo se dan los procesos de proletarización y alerta de cómo la fragmentación del ‘trabajo’ produce paulatinamente el no control del mismo.

Como intentamos poner de manifiesto (Iranzo, 2001) coincidimos con Fernández Pérez (1995) en que en el contexto del trabajo de los profesores, este avance se estaría caracterizando por la no habituación a tareas sistemáticas de auto-perfeccionamiento, investigación operacional y análisis de la práctica, incorporadas a su práctica profesional cotidiana: a su vez, eso sería efecto, de una formación didáctica inicial deficiente, de la resistencia “inherente” a la innovación en la docencia, de un estado deficiente de la investigación para fundamentar la acción, y de un conjunto de fuerzas empobrecedoras en los propios procesos de socialización del trabajo común y en los procesos de aprendizaje social y curricular que se llevan a cabo en los centros educativos.

Profesionalidad y democratización

Cuando hablamos de “*profesional*” estamos hablando de un significante cuyo concepto, socialmente construido, varía en el marco de sus relaciones con las condiciones sociales de su empleo y, por tanto, se define no únicamente por el esfuerzo de “*identificación*” del grupo, por ejemplo, de docentes, sino también por el estatus que política, social, y económicamente se le atribuye y que, como grupo, consigue “significar”.

Respecto a la *identificación docente* pensamos -a partir de nuestra práctica- que podría definirse por los siguientes componentes:

- la descripción de una práctica específica,
- la obligatoriedad de un posicionamiento personal (ético, ideológico, comportamental, social, etc.)
- unas prácticas organizativas, y
- la proyectividad que nuestra intervención presente puede tener en nuestra definición futura respecto a nuestros roles y funciones en contextos cambiantes.

Parece claro que la identificación que podamos hacer hoy de nuestra profesión, está influida por la evolución social e histórica de los diferentes modelos profesionales.

En Ferreres (2002) vemos cómo habrían evolucionado los modelos profesionales:

- desde los modelos de ‘*cuerpos del estado*’ caracterizados por una mezcla de ‘distinción’, ‘sacralización’, ‘corporativización’, ‘funcionarización’, que en síntesis y en sus últimas etapas ya situadas a partir del siglo XVIII, “da a sus miembros ***un estatuto y una identidad que puede ser llamada religiosa***, en el sentido de Durkheim, porque implica una división social esencial entre los que son y no son miembros, entre los que tienen y no tienen un estatuto, entre los que se identifican con un nombre y los que no pueden, entre aquellos que son consagrados y los que son profanos. “Es en este primer sentido que se debe comprender el origen religioso de las profesiones y de los oficios (Dubar y Tripier, 1998:33)” (en í.:154)
- pasando por los *modelos colegiales en el derecho germánico y la ética puritana* que introducirían principios que han llegado hasta hoy sin estar todavía superados como la vocación y el perfeccionamiento permanente, el autogobierno de la profesión, la autonomía individual, la competencia técnica y moral, entre otros.
- y finalmente *la profesión ilegítima en el modelo liberal de Smith y Marx*, en la que se perfilan claramente dos diversas figuras profesionales también presentes: el comerciante y el profesional revolucionario; se agudiza en esta etapa la conceptualización del ‘trabajo’ como factor de cambio o como valor, y el intelectual revolucionario será la única posibilidad de abstraerse a su brutalización por el trabajo como venta y tendrá, además, la obligación de ‘guiar’ a la clase obrera para conquistar el poder del estado.

Aunque admitimos la simplicidad del tratamiento que hacemos de los modelos profesionales, éste nos ha servido para leer nuestros propios principios profesionalizadores a la luz de los modelos históricos: puede que debamos asumir que el modelo profesional que pretendemos, tanto de profesor como de formador, se alinee con elementos distintivos de estos modelos: nos parece resaltable cuánto hay de

‘metafísico’ en algunas de las alternativas de todos ellos, sobre todo en el modelo colegial y en el de ‘intelectual revolucionario’.

Pasando ahora a otro aspecto, el de la *democratización*, decir que ésta es definida como el movimiento consciente hacia la participación social en la toma de decisiones sobre aspectos substanciales (Fernández Enguita, 1993).

Entidades como los *Consejos Escolares*, las Asociaciones de madres y padres de alumnos (*AMPAS*), los recientes pero cada vez más presentes “*Proyectos Educativos de ciudad*”, etc. muestran hasta qué punto, nuestra concepción actual de educación -al menos teóricamente- incorpora la colaboración del máximo de personas y colectivos, y hasta qué punto se ha asumido que es toda la comunidad educativa quien tiene responsabilidad directa en la educación de los jóvenes.

Esta “colaboración” no está exenta de dificultades, toda vez que es compleja la delimitación de las atribuciones de cada uno de los colectivos colaboradores. Nuestra sociedad tiene un déficit -endémico- de participación. Pero también es cierto que la democratización lleva implícita una buena dosis de “crisis” -criterio- sobre las funciones resultantes de colaborar y participar en ámbitos que han emergido a partir de ampliar los horizontes de la participación.

Democratización, participación y la consecuente posible dilución de las responsabilidades de cada uno de los implicados, y/o los conflictos inherentes, forman parte ineludible de la complejización de la vida social y formativa de nuestras sociedades.

Estamos de acuerdo con Fernández Cruz sobre que el tema de la “*libertad de elección*” es una de las retóricas de tal complejidad. Ésta afecta la actividad docente por cuanto instalados en una “supuesta” relación contractual con el cliente (por la cual nos dedicamos a competir entre centros idénticamente definidos mientras asumimos no poder ‘competir’ entre centros socialmente ya distinguidos), las instituciones son las auténticas mediadoras entre “clientes” y “profesionales” y, añadimos, las administraciones son las reales contratadoras de docentes y de padres. Ni unos ni otros tenemos demasiado margen de elección.

Recientemente (2001) en el contexto de Cataluña, una sentencia judicial dio razón a un sindicato de enseñanza que había denunciado irregularidades en las subvenciones por parte del ‘Departament d’Ensenyament’ a escuelas de élite, aunque más tarde (2002) la sentencia definitiva admitió que un sindicato no podía ejercer el rol de denunciar tal caso y se desestimó.

Se trataría de una *autonomía limitada* cuando los alumnos no tienen más remedio que ir a la escuela, los padres no pueden elegir más que entre ofertas muy parecidas (y correspondientes a su estatus social y profesional) y cuando los docentes están estrechamente regulados por la reglamentación tanto del curriculum como de las directrices organizativas (Fernández Anguita, 1993).

Aún así, en el caso de los docentes nos preocupa en mayor grado que se trate más de una regulación burocrática que de un control y/o seguimiento de su actividad: por ejemplo, ¿qué pensaríamos de una inspección técnica que controlase aspectos como la asistencia de profesores, la puntualidad, el número de aprobados, etc., y no se acercase nunca al centro para hablar directamente con los profesores, ni reuniera nunca a equipos

docentes para comprender cualitativamente su actividad?. Nos tememos que no estamos hablando de excepciones.

El movimiento de la profesionalización

Entremos ahora a recorrer alguna de las *jugadas* que desde un punto de vista claramente sociopolítico podemos sintetizar tras haber analizado el *movimiento de la profesionalización*.

El propio concepto de profesionalización se asocia a una no resuelta tensión entre poderes y voluntades que consideran la educación más o menos técnica y más o menos moral: "...la retórica de la profesionalización de la enseñanza está basada primariamente en el conocimiento base de la enseñanza, no en la base moral (...) y esta tensión entre autonomía profesional (propia de la "segunda ola" de reforma americana, con el "empowerment" como lema) y una sobrerregulación y control del profesorado, está abocando a unir profesionalización con reestructuración y control de los centros escolares."(Bolívar, 1995:17).

Aunque esta caracterización del problema hable de fuentes y contextos externos, podemos identificar situaciones actuales de nuestro Sistema Educativo y, aún más, prever su agudización.

"*Las cosas se conquistan*" sería un lema adecuado para encabezar el contenido de este apartado.

A lo largo de este recorrido consultaremos a Popkewitz (1991) para analizar la mejora profesional de los docentes desde un punto de vista políticosocial que nos permita no focalizar nuestro trabajo en lo estrictamente didáctico-pedagógico porque, como decíamos, aunque nuestro punto de partida en la investigación hayan sido interrogantes de tipo claramente "didáctico", nuestra posición actual pasa por entender la realidad docente desde una perspectiva poliédrica en la que los aspectos de ámbitos no "directamente relacionados" con la enseñanza (si es que esto puede concebirse) tienen un papel muy relevante: el análisis de la llamada **profesionalización** permite observar el conjunto de fuerzas que actúan sobre la práctica docente.

Según el autor, lo originado en torno a la profesionalización pone en evidencia la retórica que entraña el término cuando éste es adoptado por la administración para, en lugar de ofrecer autonomía real, ejercer control y burocratización.

Se remarca como uno de los elementos que permite desarrollar esa retórica el hecho de que *el propio término de profesionalización nace en estados con tradiciones organizativas diferentes a las nuestras y en colectivos más propiamente "liberales" que los docentes de nuestros contextos, además de asociarse a objetivos marcadamente "laborales"*; nos parece importante conocer las fuentes desde las cuales se toman las ideas sobre 'profesionalización' para hacerlas lo más conscientes y explícitas posible y no caer, de esa forma, en "revoluciones" importadas sin rigor que puedan ocultar razones diferentes a las que aparentemente defienden, al tiempo que -obviamente- pretendemos dotarnos de elementos de juicio para los continuos movimientos políticos de los que -prácticamente- hemos de defendernos.

Los grupos profesionales se desarrollaron en EE.UU. y G.B. como consecuencia de la *debilidad característica de sus Estados centrales* para operar, a través de las profesiones, como mediadoras de la regulación social (se asumiría por parte del autor que en la mayoría de los países europeos esto es diferente). Este hecho debe ser considerado porque cuando se hace un paralelismo entre lo que ha acontecido con profesiones liberales como médicos y abogados y se da por supuesto que la profesionalización de la docencia tendrá asociados un estatus más elevado, mayores niveles retributivos y mejores condiciones de trabajo, se obvia que la historia de estas profesiones no es sólo la evolución de un altruismo desinteresado, sino más bien el desarrollo de una autoridad social y cultural.

Por otro lado, admitir la pertinencia de puntos de vista como los de Popkewitz responde a asumir en el tratamiento general de nuestro estudio que ni nuestros contextos de trabajo ni siquiera nuestros esfuerzos “críticos” escapan a esa retórica de la que habla. En este sentido aceptamos “vernos” reflejados en el discurso público contemporáneo que, como el autor entiende, no es meramente un instrumento formal descriptivo de hechos sino que él mismo se constituye en un hecho para contribuir a alinear la lealtad y la solidaridad social junto con determinados valores e intereses sociales.

En concreto y desde el quehacer cotidiano como formadora lo anterior significa que, en no pocas circunstancias, los roles que jugamos, las condiciones de trabajo en las que pretendemos “formar”, son una parte del discurso administrativo o económico de la formación y no siempre somos del todo conscientes, ni mucho menos libres, para plantear alternativas radicales a tal instrumentalización.

Volviendo a las conceptualizaciones, encontramos que en el contexto anglo-norteamericano con el término *profesión* “se hace referencia a las formaciones sociales del trabajo dentro de la clase media, a la importancia creciente de los conocimientos de expertos en el proceso de producción/reproducción y, en el ámbito educativo concretamente, al intento por parte de los educadores de ascender en la escala social (con lo que) es forzoso admitir que las características que usualmente les atribuimos son mitos legalizadores del poder y la autoridad existentes.”(i.:105)

Parecería, y nosotros no tenemos más que defenderlo, que existe también una parcela propia, un terreno donde sí puede crecerse como colectivo y que, al menos en algunos términos, puede autodefinirse.

La paradoja que el autor contrapone ante esa posibilidad es que también los conocimientos que “caracterizarían” realmente a los grupos profesionales suelen depender del contexto; incluso se podría admitir que dado el peso del *conocimiento tecnológico* -que se desarrolla en el exterior del lugar de trabajo- *los ejercitantes comprenden escasamente y cada vez menos el funcionamiento de las tecnologías que emplean. El concepto de proletarización también hace mención a esta cuestión.*

Así, aunque es innegable la defensa de principios como ‘autonomía’, ‘integridad’ y ‘responsabilidad’ no se puede dejar de considerar que existen relaciones estructurales que troquelan la educación.

Diversos autores hablan claramente del término profesionalización docente como una defensa mediatizada jerárquicamente.

Popkewitz afirma que en lo concerniente a EEUU se dieron dos niveles: el profesionalismo usado como lema por administradores y catedráticos de universidad - integrado mayoritariamente por varones y que disfrutaba de niveles retributivos más elevados que los demás estratos- (mientras gran parte de investigaciones y de los planes de evaluación de la enseñanza relegaban al profesorado no universitario a un estatus subalterno); en el otro nivel, “gran parte de las reformas emprendidas a finales del s. XIX convirtieron la docencia no universitaria en una ocupación progresivamente burocratizada. La estandarización de las prácticas de contratación, la uniformización de las políticas curriculares y el desarrollo de la evaluación del profesorado erosionaron la autonomía y las atribuciones de los profesores como consecuencia del aumento de la racionalización de la didáctica y de la organización escolar.” (i.:105)

Fernández Cruz (1999:92) también plantea esta paradoja recogiendo palabras de Cabaree (1999): *“Cabaree, centra su primera crítica al movimiento de profesionalización precisamente en esto: no se originan en una necesidad ni social ni, en principio, percibida por el propio colectivo docente, sino en los despachos universitarios de los formadores de profesorado”*.

En ese contexto, la formación del profesorado se habría circunscrito a la adquisición de contenidos y destrezas fragmentarios y de carácter práctico, en menoscabo de la dimensión propiamente intelectual: “...las consideraciones éticas e intelectuales han sido sustituidas por las destrezas de «administración», lo que hoy llamamos «gobierno de aula»” (Popkewitz, 1991:105). No hace falta preguntarse por el modelo que, en consecuencia, se establece para el desarrollo del curriculum: a menores atribuciones, mayores cotas de “burocratización” de la enseñanza y control sobre todo lo que “ha de pasar” en el aula.

Conectando de nuevo con Cabaree, el autor plantea que *si bien es grave el discurso “cruzado” de la profesionalización por parte de los implicados, la crítica central es que ésta se entienda como un proceso de racionalización y formalización de la enseñanza que fortalezca la racionalidad técnica y la regulación fuerte de la práctica, e ignore la esterilidad y perversión de esta postura por cuanto no permite articular una relación funcional entre conocimiento teórico y práctico.*

Los docentes universitarios en su posición intelectual deben y pueden ejercer de voz del colectivo como, de hecho, lo hacen: nos parece pertinente la alerta de Cabaree y pensamos que la voz de los intelectuales debe recoger sobre todo de qué forma sutil, los intentos de generalización, homogeneización, regulación y, en definitiva, cualquier análisis descontextualizado realizado por instancias más o menos externas a las prácticas, crea ese espejismo de “regulación”, control y normatividad.

En el caso de la formación permanente del docente, salvo por la razón de que a cada época histórica le corresponden sus mitos, sus conquistas y sus derrotas, cuesta admitir las circunstancias que han llevado a mantener durante tanto tiempo una *visión tan simple sobre el aprendizaje profesional* y, por ende, sobre la propia función docente y la formación: por ejemplo, haber conceptualizado la formación docente al margen de la identidad profesional sólo puede explicarse desde una perspectiva técnica e instrumental que pretendía mejorar la docencia al margen de los docentes en su consideración de personas, de identidades profesionales y de prácticos que desarrollan su quehacer en condiciones laborales y políticas determinadas. Visto desde la

perspectiva en la que ahora lo hacemos, el olvido nos parece además de irrespetuoso, casi inconcebible.

Nos quedamos con el matiz de irrespetuoso porque nos ayuda a enlazar el tema de la retórica profesionalizadora con otra cautela: ***toda idea de proyecto lleva implícito el peligro de no atenerse a las condiciones ‘reales’. En esta tendencia no queremos ver únicamente a la administración.*** Trabajar teniendo en cuenta las posibilidades “fácticas” es una exigencia que, ahora que según decimos hemos abandonado los grandes relatos de la modernidad (Lyotard, 1984), no podemos rehuir.

Los matices diferenciales entre ideal e idealización (Cases, 2000) salvaguardarían las exigencias de realismo y de “practicidad” que requieren las situaciones actuales. Todos aquellos que trabajamos con una ‘materia’ como la de los proyectos, es decir, proyectando la acción hacia lo que sería deseable, y los formadores somos un ejemplo, somos proclives a “buscar” o a “ver” lo deseable por encima de lo que se da: al tiempo que esto es necesario, puesto que proyectamos para la mejora, estamos obligados a autodistanciarnos de ello para poder ayudar a comprender la naturaleza del trabajo que realmente tenemos delante.

Entendemos que no basta decir que los profesores deben ser reflexivos y disfrutar de un grado mayor de autonomía. Antes es necesario establecer tradiciones de pensamiento y reflexión que fundamenten tales declaraciones y, para ello, debe haber experiencias reales de búsqueda de lo que puede significar en cada contexto.

Dado que debemos desconfiar de los grandes “relatos” y el de la profesionalización no deja de ser un relato “ilustrado”, los desafíos actuales son reflexionar sobre las condiciones y el modo en que se produce el conocimiento en la escuela.

En este terreno, Popkewitz (1991:109) vuelve a alertarnos sobre que *“las reglas que conciernen al curriculum brindan también una tecnología de la autorregulación y el autocontrol y determinan una forma de poder que repercute en la forma en que los individuos se gobiernan a sí mismos... así, la imposición de un determinado curriculum supone considerar como trascendentes ciertos conocimientos que permiten alcanzar una sociedad mejor; sin embargo, entraña también una exclusión de otras posibilidades”*.

En síntesis, ante la ironía de que intentos de lograr mayores grados de libertad hayan desembocado históricamente en una disminución de las atribuciones de quienes han defendido la nueva cota; ante lo inevitable de que se generen tecnologías hiperreguladoras de la actividad docente, puesto que la misma profesionalización crea nuevos modos de regulación social, nos planteamos que el reto está en poder controlar - más y mejor- este proceso desde dentro.

¿Cómo?. De momento, asumamos con ese autor que nuestra actualidad está obligada a reinterpretar la tradición ilustrada (por medios como la filosofía analítica, la sociología del conocimiento, los estudios culturales y el discurso analítico) porque el pensamiento postmoderno nos hace conscientes de que por muy nobles que sean nuestras esperanzas, el curriculum es siempre una práctica construida socialmente y vinculada a la esfera de lo político”.

Un aspecto que sólo apuntaremos es *que el docente experimenta un crecimiento a lo largo de su carrera* y que la asunción de este hecho demanda un sistema de promoción que en la práctica “le permita asumir mayores niveles de compromiso y responsabilidad con la escuela” (Fernández Cruz (1999:327).

Si admitimos que en la práctica este sistema no existe, al docente sólo le queda la huida: porque esos mayores niveles de responsabilidad deberían poder darse independientemente de tener que “saltar” a la etapa educativa de Educación Secundaria, a la Formación Permanente docente, a la Universidad, etc..

Como plantean Fullan y Hargreaves (1997), la definición de que lo más desarrollado profesionalmente es lo más alejado (en tiempo de exposición) a las clases, medida que coincide claramente con las etapas educativas desde infantil a la etapa universitaria, es un planteamiento burocrático de desarrollo profesional y de la carrera: los autores plantean como alternativa que se asuman las diversas maneras de excelencia y las diversas vías para alcanzarlas, teniendo en cuenta que las escuelas o los centros “totales” albergan personas que se desarrollan de forma “total” sin necesidad de “abandonar”.

Nos parece que esta imagen puede llegar a ser realista cuando se desarrolla una cooperación entre las diferentes entidades comprometidas con la mejora educativa y cuando las personas juegan, en ese contexto, una clara apuesta común. Sólo un apunte informativo en la línea de la sugerencia de los autores ilustrará la dificultad: “el cuerpo único” docente es una reivindicación antigua de sindicatos de enseñanza en nuestro contexto (por ejemplo USTEC-STES¹) que nunca ha prosperado; debe considerarse imposible un espacio de colaboración tal para que, al margen de cuestiones específicas sobre definición de funciones, pueda hablarse en estos términos.

¹ Intersindical Alternativa de Catalunya (IAC): sindicatos de “trabajadores” de enseñanza y sanidad