

El problema de la ambigüedad entre la Profesionalización y la Profesionalidad en la formación docente

Rufo Estrada Solís¹

Resumen: La temática aquí planteada, centra su atención en la discusión de reconocer la significación conceptual entre la profesionalidad y la profesionalización en la formación docente en la Escuela Normal. Uno de los cuestionamientos que propicia la discusión es: ¿por qué la profesionalización y la profesionalidad son empleadas como sinónimos? Así mismo, se comparte la recomendación teórica de Perrenoud acerca de que no es suficiente considerar a la profesionalización como proceso último de formación docente, hay que ir más allá, hacia la profesionalidad.

Palabras claves: profesionalización, profesionalidad, formación docente.

1. Egresado del Doctorado en Ciencias de la Educación del Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM). Académico de la Escuela Normal N° 3 de Toluca, México. rufoestrada_69@hotmail.com

Abstract: The subject matter raised here, focuses its attention on the topic of recognizing the conceptual significance between professionalism and professionalization in teacher education in normal school. One of the questions that encourage the discussion is: Why the professionalization and professionalism are employees as synonyms? Likewise, the recommendation is shared Perrenoud theoretical about it is not enough to consider the last process of professionalization and teacher education, we must go beyond, to the professional.

Key words: professionalization, professionalism, teacher education.

Introducción

La formación docente en México presenta un problema ambiguo entre la profesionalización y la profesionalidad. Dicho problema ha originado que a estas concepciones las consideren como sinónimas; esto se debe a las múltiples perspectivas interpretativas que cada uno de los autores en este ámbito emplean en su propuesta teórica. Por tal motivo, se desarrollará en primer lugar, una breve contextualización del modo de abordaje de la formación docente, desde la perspectiva de algunos teóricos europeos; y en segundo término, cómo se ha manifestado el problema de la ambigüedad entre profesionalización y profesionalidad.

Una breve contextualización del modo de abordaje de la formación docente desde la perspectiva de algunos teóricos europeos

La formación docente ha tenido en el país durante las últimas dos décadas, la influencia directa de posturas diversas de teóricos europeos -principalmente- en el proceso formativo, así como en el desarrollo de las investigaciones educativas realizadas por expertos en la materia. En este contexto, en el marco de la educación normalista basada en competencias, puede apreciarse que las preocupaciones de formación se centran en el desarrollo de habilidades, destrezas, aptitudes, actitudes y conocimientos. Dichas competencias profesionales han sido analizadas desde la óptica de un gran número de teóricos francófonos, quienes trabajan diversas temáticas en función con la formación de docentes, y éstas están encaminadas hacia la profesionalización del *oficio del enseñante*. Uno de los puntos nodales en los cuales convergen estos teóricos, es acerca de la *movilidad de saberes*.

La relación teoría-práctica en el ejercicio docente exige que se analicen y reflexionen las acciones realizadas, lo cual permite que los educadores (formador y estudiante normalista) asuman sus responsabilidades profesionales con mayor compromiso, pero sobre todo, que reconozcan las fortalezas y debilidades que poseen, y mediante el acercamiento con el equipo colegiado puedan mejorar continuamente su práctica. De esta manera, puede apreciarse cómo

los propósitos de este enfoque educativo se encaminan hacia la autonomía y la identidad profesional de ser docentes, tanto aquellos que cuentan con suficiente experiencia, como de aquellos noveles que se están formando para lograrlo.

Así, Le Boterf (2008) al referirse a las competencias profesionales, establece lo siguiente:

Cada día, la experiencia muestra que las personas que están en posesión de conocimientos o de capacidades no la saben movilizar de forma pertinente y en el momento oportuno, en una situación de trabajo. La actualización de lo que se sabe en un contexto singular (marcado por las relaciones de trabajo, una cultura institucional, el azar, obligaciones temporales, recursos,...) es reveladora del “paso (pasaje)” a la competencia. Ella se realiza en la acción (Le Boterf, 2008:4).

Este *saber movilizar* del conocimiento como le llama Le Boterf (2008), parece ser se ubica en la práctica cotidiana del docente. El formador es quien posee más experiencia profesional con respecto al estudiante normalista. En este sentido, al desarrollar su práctica en el aula, el formador le trasmite experiencias para que éste sea capaz de analizarlas, aplicarlas y mejorarlas cuando se enfrente a situaciones problemáticas en sus espacios áulicos en la profesión docente. Esta experiencia que también comparte Perrenoud (1999) se socializa en la práctica misma, pues plantea en una de sus discusiones, que las competencias se construyen en la escuela, tal como se aprecia en la siguiente cita: “En la escuela, [...] siempre se han tratado de desarrollar <facultades generales> o <el pensamiento>, más allá de la asimilación de saberes. El enfoque <por competencias> sólo acentúa esta orientación” (Perrenoud, 1999:18).

Lo anterior ha generado polémica en el ámbito educativo, porque en el debate acerca de la construcción de competencias en la escuela o fuera de ella, se agudiza desde dos perspectivas: construcción de competencias en la escuela o construcción de competencias en la vida cotidiana. Cuando se hace referencia a esta primera perspectiva, generalmente se asocia a la acumulación de conocimientos que los docentes deben transmitir a los alumnos; sin embargo, es en la escuela donde los docentes con su experiencia orientan dichos conocimientos y los vinculan a la realidad para que los estudiantes los aprehendan y les sean útiles en su futura práctica profesional.

En contraste, la segunda perspectiva, señala que la vida cotidiana es el espacio donde cualquier individuo adquiere experiencias, las cuales están estrechamente relacionadas con los diversos saberes aprendidos en la escuela. A pesar de que hay individuos alejados de las instituciones educativas, tienen nociones elementales (leer, escribir, operaciones básicas) para ejercer una actividad productiva. Por tanto, la construcción de competencias está en

función de la relación adecuada y oportuna que se le dé a los conocimientos o saberes aprehendidos en la escuela, al ser aplicados a situaciones complejas o problemáticas en la vida cotidiana.

En este contexto del enfoque por competencias al que aluden estos teóricos, se hace necesario cuestionar ¿cómo se adquieren las competencias profesionales? o específicamente como lo desarrollan ellos, ¿cómo se construyen las habilidades profesionales? Este es también otro punto central en la formación docente al cual le han dedicado varios estudios.

Al respecto, esta propuesta de educación por competencias, implica un análisis profundo acerca de cómo se viene manifestando la perspectiva formativa que está impulsando la escuela francesa y la escuela española en este rubro: intervención educativa bajo el sustento metodológico de la investigación-acción. Esta visión será motivo de reflexión para otro momento, ya que distintos teóricos francófonos y españoles dan cuenta de ello en sus obras.

Por otra parte, los teóricos europeos enfocados al estudio de la formación docente, debaten la necesidad de que los profesionales de la educación se profesionalicen y transiten hacia una nueva profesionalidad. De ahí que a continuación se ponga a consideración la polémica sobre el problema ambiguo entre profesionalización y profesionalidad.

Cómo se manifiesta el problema de la ambigüedad entre profesionalización y profesionalidad

Actualmente, la formación docente está presentando una problemática ambigua entre profesionalización y profesionalidad. Los significados entre estos dos conceptos se emplean cotidianamente en la práctica desde diferentes perspectivas. Este apartado tiene la finalidad de exponer cómo se manifiestan las divergencias conceptuales respecto a dichas categorías; sin embargo, se podrá apreciar la diferencia entre una y otra y definir las características propias entre éstas.

La profesionalización es parte de un proceso formativo realizado en una institución de educación superior, la cual tiene a bien proporcionar a un conjunto de estudiantes, información teórica y práctica respecto de una profesión específica, donde los formadores actúan con compromiso y responsabilidad; es esta la formación inicial. Tras este primer momento, viene la etapa denominada formación continua, que procura fortalecer íntegramente la preparación profesional adquirida a través de programas de actualización y capacitación, coadyuvando así, a que la experiencia académica acumulada se manifieste en un desempeño eficaz y eficiente en los espacios áulicos como formadores. Por consiguiente, ambas actividades forman parte del proceso de profesionalización, y que específicamente, los formadores de docentes, no pueden escaparse de incursionar en estos procesos.

Así mismo, Marguerite Altet (2005) considera que “[...] la profesionalización se constituye a través de un proceso de racionalización de los conocimientos puestos en práctica, pero también por unas prácticas eficaces en situación” (Altet, 2005:36).

En esta concepción puede apreciarse que la coincidencia está presente en la adquisición de conocimiento teórico para su aplicación en la práctica, de igual manera, se vislumbra implícitamente el énfasis de la responsabilidad y el compromiso ético como parte central de las mismas.

Hoy en día, el concepto profesionalización para Perrenoud (2007) parece ser que tiene una connotación muy ambigua, pues en su texto *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*, señalaba que en Francia, desde tiempo atrás, el proceso de formación tenía asignado el grado de oficio, especialmente la enseñanza, y posterior a la adquisición de saberes teóricos, se convertía en profesional; preferentemente que tuviera estudios universitarios. Aún así, a pesar de ser la nación donde da inicio la educación normal, este tipo de enseñanza superior pasó a formar parte de la educación universitaria.

Para elucidar este problema ambiguo, se proponen dos cuestionamientos; primero, ¿acaso basta que los formadores de docentes en una escuela normal, acudan a diversos cursos de actualización y profesionalización, para que se manifieste en ellos la profesionalidad?; segundo, ¿por qué la profesionalización y la profesionalidad se emplean como sinónimos

Para dar respuesta al primer planteamiento, sustentándose en el documento correspondiente al *Plan Estatal de Fortalecimiento de la Educación Normal. Ámbito de la Escuela Normal, Autoevaluación académica*,² se señala que un porcentaje importante del profesorado adscrito al nivel superior, considera poco fructífero continuar preparándose académicamente o acudir a los diversos cursos de actualización docente que se promueven. Por el contrario, otro grupo de formadores considera que la profesionalización sólo proporciona un documento escalafonario, más no la experiencia y el conocimiento pertinente para formar a futuros docentes. A su vez, algunos docentes aprovechan las bondades de la profesionalización para lograr ascensos laborales. Unos más, creen que con la experiencia pedagógica que poseen es suficiente para seguir formando nuevos docentes. Algunos confían en el dominio que tienen de la(s) asignatura(s) que han impartido y no les interesa incursionar en la profesionalización.

Estas acciones citadas anteriormente, afectan considerablemente el desempeño profesional de los formadores al interior de las aulas, y a la vez, repercute en la formación de los futuros docentes. Primero, un formador que no cuenta con el perfil profesional académico, experiencia como formador y/o

2. Este documento forma parte del Programa de Transformación y Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales (PTyFAEN), que coordina la Dirección General de Educación Superior para los Profesionales de la Educación (DGESPE) a nivel federal.

experiencia como docente de educación básica, difícilmente podrá impartir de manera adecuada una asignatura en la licenciatura específica que ofrece la escuela normal. Consecuentemente, no podrá contribuir a formar íntegramente a un futuro docente, debido a su carencia de elementos teórico-metodológicos. Segundo, la repercusión académico-profesional se manifiesta de inmediato en los alumnos en formación, pues éstos pueden quedar desapercibidos ante tal situación profesional del formador y/o pueden exigir y denunciar la incapacidad de éste para el desarrollo de la asignatura.

Estas y otras perspectivas de experiencias docentes, se manifiestan en la cotidianidad de la escuela normal. Sin embargo, desde las ópticas de Perrenoud y Charlier (2007), la profesionalización puede ser percibida de dos maneras opuestas: como proletarización y como profesionalización. Estas concepciones encierran argumentos especiales para establecer una discusión interesante; sin embargo, sólo se presenta una noción de cómo están siendo interpretados estos términos por la comunidad europea.

Primeramente, se pone a consideración un planteamiento que realiza Perrenoud (2007), el cual establece:

Una de las ideas-fuerza consiste en situar la formación, tanto inicial como continua, dentro de una estrategia de *profesionalización del oficio de enseñante* [...]. Se trata de una perspectiva a largo plazo, un proceso estructural, una lenta transformación...Podemos contribuir a que se produzca esta evolución, pero no debemos olvidar que ningún gobierno, institución ni reforma la materializarán de un día para otro de forma unilateral. [...]

Sin embargo, esta evolución no es ineluctable, al contrario, es posible que el oficio de enseñante se oriente cada vez más hacia la dependencia, hacia la <proletarización>[...] (Perrenoud, 2007:9).

Por otra parte, Contreras Domingo (1999) refiere lo siguiente:

De la misma forma que el profesionalismo, ya sea como descripción o como expresión de deseo, constituye un debate vivo en el seno de la comunidad educativa, otro de los temas controvertidos es el de la paulatina pérdida por parte de los profesores de aquellas cualidades que hacían de ellos unos profesionales, o bien, el deterioro de aquellas condiciones laborales en las que cifraban sus esperanzas de alcanzar dicho status. Es este el fenómeno que se ha dado llamar proceso de proletarización (Contreras, 1999:18-19).

La proletarización es un concepto que deviene de la perspectiva marxista, de la cual no se pretende profundizar, sólo interpretar cómo es empleado dicho

concepto por algunos teóricos europeos en el contexto de la formación docente. Esta categoría puede ser percibida también como un momento de *estatización*, la cual implica que se manifieste un estado de *confort*. En términos de los teóricos de la Escuela de Frankfurt, el concepto proletarización incide en la repercusión que ha traído la hegemonía del sistema capitalista y el conservadurismo de la razón instrumental. Por tal motivo, la acción docente se vuelve rutina, monótona, reiteración, hay pérdida de interés por la labor profesional, generándose una mecanización de actividades, e incluso, desagrado por ejercer infinidad de acciones que dicha profesión demanda.

Con respecto al segundo cuestionamiento, ¿por qué la profesionalización y la profesionalidad se consideran como sinónimos?, estas concepciones presentan algunas características cualitativas en común que favorecen el desarrollo profesional del formador. Sin embargo, las perspectivas de los investigadores francófonos respecto a la profesionalidad, es considerarla como parte de un proceso profesionalizador que está presente en la práctica reflexiva de los formadores en las aulas.

Además, el enfoque teórico-metodológico empleado por estos teóricos europeos en sus obras, está muy vinculado hacia la investigación-acción. Por consiguiente, esta perspectiva teórica tiene relación directa con la intervención educativa, y ésta a su vez, con los procesos pedagógico y didáctico a partir del modelo internacional basado en competencias.

Con respecto a los teóricos españoles, Francisco Imbernón (2008) en su obra *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*, realiza diversos planteamientos que inciden en la transformación de la formación docente. Estos planteamientos traen como antecedente los ideales de la Reforma de 1985. Así mismo, Imbernón (2008) en ese intento de buscar una *nueva cultura profesional en el profesorado*, establece:

1. Se trata de una *actividad laboral permanente* y que sirve como medio de vida; [...]
2. Se trata de una *actividad pública* que emite juicios y toma decisiones en circunstancias sociales, políticas y económicas determinadas, [...]
3. Es una *actividad compartida*. La educación ya no es una tarea exclusiva de los especialistas, [...] (Imbernón, 2008:22).

Esta perspectiva de Imbernón (2008), a juicio personal, pretende hacer explícita la integralidad de la educación a partir de un trabajo interdisciplinario, manteniendo como eje rector la reflexión de la práctica y su proceso de intervención pedagógica.

Por otra parte, Philippe Perrenoud (1999), como teórico dedicado a la formación docente, ha realizado diversos estudios e investigaciones relacionadas

con la educación. En algunas de sus obras, destaca un enfoque hacia el desarrollo de competencias profesionales en los docentes, así como su relación directa con la reflexión de la práctica. Dichas investigaciones las ha orientado hacia la educación básica -principalmente en primaria y secundaria- y la formación inicial y continua. Este mismo autor, en su obra titulada *Construir competencias desde la escuela*, establece:

El enfoque por competencias añade a las exigencias de la centralización en el alumno la pedagogía diferenciada y los métodos activos, ya que éste también invita firmemente a los profesores a:

- Considerar los saberes como recursos para movilizar;
- Trabajar regularmente a través de problemas;
- Crear o utilizar otros medios de enseñanza;
- Negociar y conducir proyectos con los alumnos;
- Adoptar una planificación flexible e indicativa, improvisar;
- Establecer y explicar un nuevo contrato didáctico;
- Practicar una evaluación formadora, en situaciones de trabajo;
- Dirigirse hacia una menor separación disciplinaria

(Perrenoud, 1999:69).

En esta obra, desde una óptica particular, uno de los planteamientos centrales de Perrenoud (1999), es dimensionar la pertinencia de aceptar que la profesión docente debe renovarse y cambiar hacia una nueva perspectiva de socializar el conocimiento, pero sobre todo, los procesos de formación, el aprendizaje y la enseñanza, ya que dichos procesos son las acciones medulares del actuar docente en las aulas, que el formador presente al interactuar con los Otros (estudiantes normalistas, formadores, directivos, padres de familia, etc.). Esta categoría está orientada por la ética, la autonomía y la identidad profesional que asuma el formador de docentes; pero sobre todo, de la manifestación del pensamiento crítico que el formador le dé a su actuar dialógico.

Como puede apreciarse, esta perspectiva permite aclarar cómo la profesionalidad va más allá del proceso profesionalizante; porque dicha profesionalización cubre las esferas cognitiva y técnica, según López Zavala (2009), dejando a un lado la identitaria y la política. Esta puede ser una aclaración pertinente para diferenciar estas dos categorías que se han encontrado en un contexto ambiguo.

La profesionalidad, a partir de los teóricos revisados, es un conjunto de cualidades, actitudes, destrezas y conocimientos que poseen los formadores en sus acciones cotidianas en el ámbito educativo. Estas acciones se ven manifiestas en el actuar cotidiano del formador/docente al interior de las aulas, pero también al exterior de ellas. Dichas cualidades se demuestran a través del entusiasmo, dedicación, disposición, empeño,... que muestra el formador en la interacción dialógica que efectúa con los estudiantes.

A partir de las características anteriormente enunciadas, de manera preliminar se ha formulado un concepto sobre la categoría abstracta de profesionalidad: es un modo de ser coherente expresado por el formador en su interacción dialógica con los Otros, asumiéndose como un profesional crítico y consciente de la eticidad que posee, congruente con su proceder autónomo y postura identitaria.

La categoría *profesionalidad*, es un concepto que difícilmente se ha empleado en la cotidianidad de los procesos formativos en el ámbito educativo. Los profesionales de la educación hablan generalmente de profesionalismo, para expresar que un formador/docente actúa con mucha responsabilidad, compromiso ético, manteniendo un desempeño íntegro como profesional.

La profesionalidad reúne a su vez cinco categorías implícitas y explícitas identificadas en su conceptualización. Estas categorías son: interacción dialógica, pensamiento reflexivo, eticidad, identidad y autonomía. Cada una de éstas recobran sentido y significado para los formadores/docentes en sus acciones que realizan cotidianamente en las aulas.

Un formador/docente por medio de un proceder auto reflexivo y consciente de las acciones que realiza cotidianamente, puede verse reflejado en dicho concepto. La percepción que un formador puede tener de cada categoría analizada, varía de acuerdo a su experiencia y formación profesional; pero no quiere decir que no esté consciente de las actitudes mostradas como profesor en las aulas.

Si bien, la conceptualización de profesionalidad encierra una visión integral de cómo debe manifestarse un docente en su práctica profesional, el actuar docente es percibido por los estudiantes de distintas maneras. La percepción que los estudiantes tienen de sus profesores, coinciden con algunas de las características principales de las categorías enunciadas. Por consiguiente, la profesionalidad sí está presente en los procesos de formación docente

A manera de cierre

Se puede decir que el problema de la ambigüedad entre la profesionalización y la profesionalidad en la formación docente -más que problema-, se manifiesta como una confusión conceptual. Es decir, cada una de estas dos categorías presenta perspectivas distintas, pero a la vez, encaminadas hacia el mismo rumbo: fortalecer los procesos de formación profesional.

La formación docente hoy en día exige cambios inmediatos y concretos para atenderse. Los formadores son la parte vital de este proceso, pues tienen la posibilidad de ser copartícipes al acompañar a los estudiantes normalistas hacia la adquisición y aprehensión de saberes, conocimientos y experiencias docentes significativas. Estas acciones sólo puede hacerlas un formador comprometido, entusiasta, apasionado y responsable de su condición profesional. Por ello, la

profesionalidad, como un modo de ser consciente, provoca en el formador la necesidad de asumirse en un profesional ético, capaz de responder a los requerimientos y expectativas de formación en la escuela normal.

Referencias bibliográficas

- Contreras Domingo, José (1999). *La autonomía del profesorado*, Madrid: Morata.
- Imbernón, Francisco (2008). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*, (8ª ed.). Barcelona: Graó.
- López Zavala, Rodrigo (2009). *Huellas de la Profesionalidad*, México: Plaza y Valdez.
- Paquay, Léopold, et-al. (2005). *La formación profesional del maestro*, tr. Consol Vilá. México: F.C.E.
- Perrenoud, Philippe (2008). "Construir las competencias, ¿es darle la espalda a los saberes?", En Revista de Docencia Universitaria, "*Formación centrada en competencias (II)*" núm. II, Junio, Consultado 12/08/09 en http://www.redu.m.es/Red_U/m2.
- Perrenoud, Philippe (1999). *Desarrollar competencias desde la escuela*, tr. Marcela Lorca, Santiago de Chile: Dolmen Ediciones.
- Perrenoud, Philippe (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*, tr. Núria Riambau, (3ª ed.), Barcelona: Graó.