

# Presente y futuro de una profesión<sup>1</sup>

Mariano Fernández Enguita

**Resumen:** Tras acotar las características que definen a la institución escolar y a la profesión docente frente a otras instituciones y profesiones, se resume el proceso histórico por el que ambas se hacen universales y necesarias al amparo del cambio *intergeneracional* y en estrecha relación con el surgimiento de los estados nacionales y la implantación del sistema de organización capitalista. La nueva realidad social, cuyo acelerado ritmo de transformación hace que hoy el cambio sea *intrageneracional*, está poniendo seriamente en cuestión el papel de la escuela y el profesor tal como lo hemos entendido hasta ahora. Las dos puntas de lanza de esa nueva realidad —la economía global y la creciente informatización de la actividad laboral— no reducen la importancia del aprendizaje, pero sí exigen una profunda revisión de su contenido, pasando de enseñar a los alumnos un conjunto de saberes acumulados (que hoy están al alcance de todos) a dotarles de las capacidades que, como la resolución de problemas, la integración en equipos y redes flexibles, la aptitud de innovación, etc., van a necesitar en este nuevo entorno social y laboral.

**Palabras clave:** Institución escolar, profesión docente, origen y evolución, cambio social (supra, inter e intrageneracional), retos, adaptación, capacitación personal.

**Abstract:** After demarcating the characteristics that differentiate the educational institution and teaching profession from others, the historic process through which both become universal and necessary in a time of *intergenerational* change is resumed, and is closely linked to the emergence of national states and the implementation of a capitalist organisation system. The new social reality, whose accelerated pace of transformation renders the change *intragenerational*, is seriously calling into question the role of schools and teachers as we have known them. The two spearheads of this new reality —the global economy and the growing computerisation of work activity— do not diminish the importance of learning, but they do demand a serious revision of its contents, with a shift from teaching students a set of accumulated knowledge (which today is within reach of everyone) to providing them with the skills that they will need in this new social and working environment, such as problem solving, team work and networking, the aptitude for innovation, etc.

**Key words:** Educational institution, teaching profession, origin and evolution, social change (supra, inter and intragenerational), challenges, adaptation, personal development.

Son tantos los aspectos hoy en cuestión sobre el sistema educativo en general y el papel del profesorado en particular que parece difícil elegir por dónde empezar (y aún lo será más decidir dónde terminar), y no dudo que hay más de una manera de hacerlo, de modo que comenzaré por presentar el plan de este trabajo. En primer lugar me referiré a algunas especificidades de la institución escolar —frente a otras instituciones y organizaciones— y de la profesión docente —frente a otras pro-

---

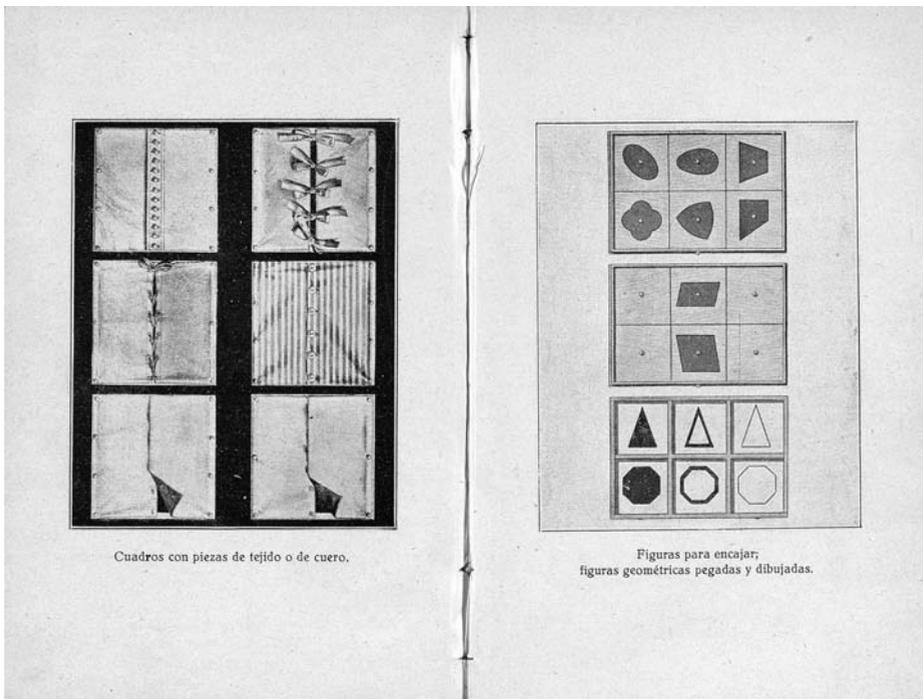
<sup>1</sup> Una primera y más amplia versión de este texto se presentó en el Foro Latinoamericano de Educación, Buenos Aires, 2012.

fesiones—, y de su momento actual, pues será de ayuda comprender la *differentia specifica*. En segundo lugar abordaré las grandes tendencias de los cambios sociales hoy en curso y sus consecuencias para la educación, empezando por las transformaciones de la economía, continuando por las de la política y acabando por las disonancias entre lo que esta profesión ha heredado del pasado y lo que está llamada a hacer para preparar el futuro. En tercer y último lugar trataré del problema de dónde estamos y adónde queremos ir, es decir, qué profesión docente tenemos, qué esperamos de ella y, por tanto, qué debemos hacer en y con, desde y para ella.

### **La institución escolar y la profesión docente**

Estamos hablando de una profesión y una institución específicas. Ya lo es que se trate de una institución, en vez de cualquier otro tipo de organización, y de una profesión, en lugar de un grupo ocupacional ordinario, y por ahí debemos empezar. Además, necesitamos captar algunas características singulares de esta profesión frente a las demás y otras tantas peculiaridades de la institución, en particular de su desarrollo más reciente.

Hasta cierto punto, una escuela es una organización más: la coordinación de un conjunto de actividades (del profesorado, sobre todo) y recursos con vistas a un fin o un conjunto de ellos (educar, custodiar, socializar, seleccionar... no importa ahora). Aunque sea impopular decirlo, es mucho lo que la escuela puede aprender de (y enseñar a) otras organizaciones, sean estas empresas, partidos, iglesias, sindicatos, clubs... Pero no todas las organizaciones son iguales, y sin duda la diferencia más importante es la que se refiere al objeto de su actividad. Hay organizaciones, llamémoslas *empresas* (sean grandes o pequeñas, públicas o privadas, capitalistas o comunistas, agrarias, industriales o de servicios, familiares o por acciones...), cuyo objetivo es producir *bienes* (y servicios, que también son bienes económicos). Hay otras, llamémoslas *asociaciones*, cuya finalidad es defender intereses, no importa que sea en contraposición a otros intereses (como en el caso de sindicatos, patronales, asociaciones de residentes o de usuarios...), que sea sin afectar a terceros (por ejemplo, un club de aficionados al tango) o que se trate de la defensa altruista de (presuntos) intereses de terceros (por ejemplo, muchas ONG y asociaciones filantrópicas) o la defensa universalista de intereses globales, que solemos llamar valores (por ejemplo, los partidos, al menos de cara a la galería). Hay otras, en fin, que solemos llamar *instituciones*, cuyo objeto de actividad son las personas mismas y cuya finalidad es modificar de un modo u otro su conducta, una acción que puede ir de la máxima intensidad (prisiones, monasterios, manicomios, campos de concentración) a la mínima (la policía de tráfico, por ejemplo) pasando por algunas fórmulas intermedias (escuelas, hospitales). La escuela es, pues, una institución.



M. de Paew, *El método Montessori* (Madrid, Ediciones de La Lectura, ca. 1930), láminas 4 y 5.

Esta tipología de las organizaciones tiene muchas y muy interesantes implicaciones, pero aquí sólo me interesa una: el *locus del poder*, quién toma en ellas las decisiones. En las empresas, el poder reside *a priori* en la propiedad, sea un individuo, un conjunto de accionistas, el Estado o cualquier otro, y así suele regularlo el código civil y lo impone el mercado, donde la relación oferta-demanda juega a favor del capital, del empleador. En las asociaciones, por el contrario, reside en el conjunto de los asociados, y así lo proclaman casi invariablemente sus estatutos. Bien es verdad que luego nada es tan sencillo, que los trabajadores encuentran formas de resistencia y mecanismos de contrapoder en las empresas o que cargos, cliques y coaliciones pueden hacerse con el control de las asociaciones (todo lo cual es una buena fuente de trabajo para la sociología), pero no por ello deja de ser cierto que, en principio, las empresas son autárquicas y las asociaciones democráticas.

La pregunta ahora es ¿y las instituciones? Algunos las contemplan como empresas: todo lo que sucede en ellas sería responsabilidad del propietario (de la dirección, de la política educativa, de las autoridades), sea un empresario privado o el Estado, como si se tratase de una fábrica de embutidos. Otros pretenden verlas como asociaciones, quizá nunca realizadas pero siempre un norte a seguir, particularmente quienes creen que deberían estar en manos de los claustros, es decir, del colectivo de los profesores. Pero la respuesta es otra. Las instituciones son, digámoslo así, organizaciones *estamentales* en las que un grupo generalmente minoritario de sus miembros (médicos, profesores, guardianes, sacerdotes...) ejerce el poder sobre otro grupo generalmente mayoritario (internados, alumnos, presos, fieles...). El primer grupo es normalmente una profesión y no está subordinado al empleador o a la dirección como lo estarían un obrero o un oficinista, sino que goza de una amplia autonomía individual (en la consulta, en el aula, en el sermón...) y colectiva (como plantilla médica, claustro docente, cuerpo eclesiástico...).

Cada profesional vive una combinación de autonomía personal y constricciones institucionales, pero muchas de estas últimas son también producto de la misma profesión. El profesor tiene una amplia autonomía en su aula, en las horas y días que no son de actividad docente directa, etc. Soporta constricciones, pero muchas de estas derivan de las decisiones colectivas del claustro; o derivan de decisiones del director, del autor del libro de texto, del inspector o supervisor... que son todos ellos profesores; o son el legado de actos políticos, luchas sindicales, movimientos de reforma... también protagonizados por profesores. Lo mismo podríamos decir de la situación del juez, del abogado, del piloto aéreo, del comandante naval, del militar profesional, del médico, del cura... Las instituciones son, en gran medida, lo que las profesiones han hecho de ellas. La afirmación de que los tribunales son lo que jueces, fiscales, abogados, procuradores y secretarios judiciales han hecho de ellos, o que los hospitales son

esencialmente lo que médicos y enfermeras han hecho de ellos, o que los cuarteles..., etc., será ampliamente compartida. Pero no lo será tanto la de que las instituciones escolares son esencialmente lo que el profesorado ha hecho de ellas.

### **La profesión docente y sus peculiaridades**

La docencia es una profesión, y una profesión es algo más que una ocupación. Podríamos distribuir todas las ocupaciones en un continuo por su nivel de autonomía, desde el trabajo más estrictamente proletariado de una cadena de montaje (algo parecido a lo estilizado por Charles Chaplin en *Tiempos modernos*, o a preparar hamburguesas en McDonald's) hasta la actividad tal vez obsesiva pero plenamente autónoma, libre y creativa de un artista ante su obra. Las profesiones en sentido estricto se sitúan mucho más cerca de este último extremo que del primero, y eso es en gran parte lo que las hace tan apetecibles. Se caracterizan, pues, ante todo, por un alto grado de autonomía, o de control del objeto, el proceso y el ritmo de trabajo por parte del propio trabajador, es decir, del profesional. Hay otras características asociadas a esta en las que no es necesario detenerse, desde una elevada cualificación (base de esa autonomía) o una elevada incertidumbre contextual (motivo de la misma) hasta su mayor remuneración económica y simbólica, su organización corporativa, su retórica altruista, etc.

Pero hay algunas peculiaridades de la profesión docente que la separan de otras y que ayudan a explicar su dinámica y sus problemas. La primera se ha expresado a veces diciendo que se trata de una *semiprofesión*. El término, que puede parecer peyorativo, se acuñó para designar a tres colectivos concretos: magisterio, enfermería y trabajo social, caracterizados frente a otras profesiones por una formación más corta y menos exigente, a menudo (al menos en su origen) fuera de la Universidad, un alto grado de feminización y la condición generalizada de asalariados (frente al ejercicio por cuenta propia). Por ese conjunto de motivos, el público estaría menos dispuesto a concederles el mismo status y las mismas recompensas que a otros grupos profesionales. Guste o no, hay mucho de acertado en el concepto, aunque hay que añadir, por un lado, que sería total o parcialmente aplicable a otros grupos profesionales (procuradores, aparejadores, peritos, contables, policías...); por otro, que sería discutible para parte del profesorado (el de secundaria, en general, posee normalmente una formación universitaria larga equivalente a la de muchas profesiones plenas); en todo caso, hay relaciones discutibles (¿es la feminización la que provoca pérdida de status o el bajo status lo que provoca la feminización?, ¿y por qué tiene un bajo status la policía, tradicionalmente masculina?).

El tercer elemento de esta distinción es, sin embargo, el más discutible, pues la identificación de la condición de asalariado con un déficit de profesionalidad se basa en la errónea reducción de las profesiones a las profesiones *liberales*, las que típica

u originalmente se ejercen en el mercado (medicina, abogacía, arquitectura...). Pero hay otras no menos prestigiosas ni menos poderosas ni menos excluyentes que estas que se ejercen en grandes organizaciones, típicamente públicas o semipúblicas, como es el caso de jueces, fiscales, inspectores de hacienda, diversos cuerpos de altos funcionarios, diplomáticos, sacerdotes, en ciertos países los ingenieros... Sencillamente, junto a las profesiones liberales, hay otras que podemos denominar *organizacionales* o *burocráticas*, cuyo terreno natural es la organización, y entre ellas está sin duda el profesorado de todos los niveles. No es menos profesión por ello. Y permítaseme señalar una paradoja: la obsesión de la profesión (burocrática) docente por compararse con la profesión (liberal) médica, una mera incongruencia.

Pero hay una asimetría más esencial aún en la institución. Por un lado estamos ante la última institución, ahora que los ejércitos basados en la leva van desapareciendo, basada en la conscripción. Los alumnos, o sus familias, pueden elegir en ciertas circunstancias ir a un centro educativo u otro, pero no pueden elegir no ir o, al menos, lo tienen muy difícil (volveremos sobre esto). Aunque nuestra retórica se complazca en repetir que la educación es un *derecho* (y, por tanto, se supone que algo bueno), tan seguro o más es que es un deber, una obligación impuesta. Además, el público de la escuela es por definición menor, dependiente. Los abogados tratan con adultos, los funcionarios tratan con adultos, los médicos tratan a adultos y, cuando son niños, lo hacen en presencia de sus padres... hasta los manuales de policía han de tener en cuenta que el agente tiene siempre enfrente a un adulto al que, por ejemplo, se desaconseja acorralar porque podría revolverse con violencia, pero el alumno es menor y está por definición acorralado. Todo apunta en el sentido de que la profesión docente dispone (otra cosa es que lo use, o que abuse) de un privilegio de arbitrariedad e impunidad superior a cualquier otra (es más fácil cambiar de médico o abogado que de profesor, existe la *mala práctica* médica pero no la docente, etc.).

Por último, una paradoja: la función de la profesión docente es preparar a los alumnos para lo que les espera cuando salgan de la escuela, pero la mayoría de los docentes lo hacen sin haber salido jamás de ella. No hay solución de continuidad entre la formación inicial y el ejercicio profesional. Se pasa de alumno a profesor y, a partir de ahí, se entra en casi todas partes en una carrera plana, burocrática, carente de mecanismos de selección sobre el terreno y de incentivos diferenciales.

### **La expansión escolar, o cómo morir de éxito**

Buena parte del profesorado presenta quejas que parecen justificadas sobre los problemas de disciplina en las aulas, las pretensiones del mundo empresarial de dictar cómo deben ser las escuelas, la explosión de demandas planteadas a la institución y la profesión, la multiplicación de funciones, los constantes cambios normativos... Pero mu-

chos de los problemas de la escuela derivan de su propia historia, de una historia protagonizada por la profesión, una historia de éxito. La institución se convirtió en universal al amparo de factores como la reforma protestante, que exigía la supresión de los intermediarios entre el hombre y su Dios, el sacerdocio universal, la capacidad individual de leer y seguir la Biblia y, por tanto, la alfabetización; la industrialización, que requería una mano de obra socializada en hábitos de regularidad y actividad colectiva, a la vez que destruía la vieja economía familiar y llevaba a los adultos a la fábrica, imposibilitando la permanencia de los niños en el hogar; la formación de las naciones y la consolidación de los Estados, que requería la unificación lingüística, la socialización política, la formación de una identidad y una lealtad colectivas.

Quizá pudiera haberse hecho todo eso con menos escuela, pero a la institución y a la profesión todo les parecía poco. Fueron ellas, fuimos nosotros quienes afirmamos —o parte de quienes lo hicieron— que ya no había necesidad de los gremios o de las viejas relaciones de aprendizaje para cualificar y socializar para el trabajo, sino que eso podría hacerse en las escuelas generales o especiales, cada vez más generales (más académicas) y menos especiales (menos profesionales). Fuimos nosotros quienes aseguramos que nos bastaríamos para la moralización de la infancia, que podíamos hacerlo mejor que la familia y la Iglesia, que formaríamos mejores ciudadanos, más libres, más participativos, más... Fuimos nosotros quienes nos declaramos dispuestos a asumir y ampliar la custodia de la infancia y la juventud, a ampliar sin límites la edad de escolarización, a recoger a los niños siempre antes y a liberar a los adolescentes cada vez más tarde, una manera de crear más y más plazas escolares y, por tanto, más y más puestos docentes. Fuimos nosotros, en fin, quienes pretendimos monopolizar el progreso, *extra schola nulla salus*, quienes observamos complacidos la supresión o la extinción de los movimientos de autoinstrucción obreros o populares en aras de la universalización de la escuela.

Hoy, todo lo que esas otras instituciones, ahora vencidas, han dejado en todo o en gran parte de hacer se exige, como no podría ser menos, a la institución vencedora. Eso es lo que llamo *morir de éxito*. Queríamos ser la principal instancia de cualificación pero que ni empleadores ni trabajadores nos pidieran cuentas, hacernos cargo de los niños antes pero que llegaran lavados, peinados y con buen control de esfínteres, monopolizar la adolescencia pero que nadie nos culpase de sus carencias o desmanes... y conseguimos siempre lo primero, pero no lo segundo. No se puede tener todo, y el éxito nos estalla en las manos.

### **El cambio social y la escuela**

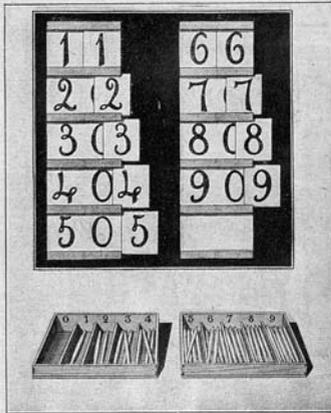
Los profundos cambios sociales que vivimos tienen, lógicamente, que afectar a cualquier institución, tanto más a la escuela que se ocupa hoy de formar para el mañana.

En sí no tendría por qué ser esto un problema, pues siempre fue así y con ello creció la institución. La escuela es hija de la industrialización, la urbanización, la alfabetización, el desarrollo de la división del trabajo, la juridificación, la burocratización, la racionalización, es decir, del conjunto de cambios que solemos resumir en la idea de la modernización. Es y ha sido siempre producto e instrumento del cambio, aunque esto merecería un mayor detalle en el que no podemos entrar aquí. ¿Cuál es, entonces, el problema?

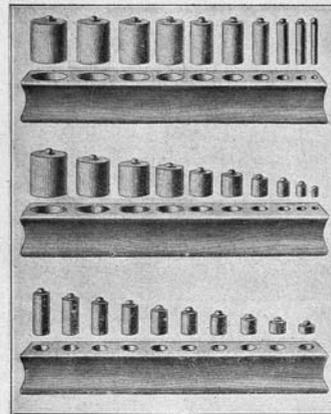
En abstracto podríamos dividir la evolución de la humanidad, según el ritmo del cambio social, en tres grandes y desiguales etapas: la primera, la mayor de todas, en la que el cambio era tan lento e inesperado que no podía siquiera ser percibido sino a lo largo de muchas generaciones y cuyo sentido no podía tratar de descifrarse, época que he llamado de cambio *suprageneracional*; la segunda, que podríamos considerar equivalente a la primera modernidad o a la modernización, en la que el cambio se hacía visible de una generación a otra, no sólo una vez sino muchas, en forma de los procesos ya mencionados de urbanización, industrialización, etc., y cuyo sentido se trataba de encontrar a través de retóricas sobre el progreso, el crecimiento, la revolución, etc., que servían entre otras cosas para prever (con o sin acierto) lo porvenir, época a la que he llamado de cambio *intergeneracional*; y una tercera, en fin, en la que hoy estamos plenamente inmersos, que se caracteriza por una aceleración tal que hace que cambios radicales en la economía, la política, la cultura, la familia, la salud... resulten claramente perceptibles en el transcurso de una misma generación, con el añadido de que ya no creemos saber cuál sea su dirección, época que he llamado de cambio *intrageneracional*. También podríamos haber denominado a estas etapas sociedad tradicional, modernidad y postmodernidad, con algunos matices.

Lo que quiero señalar es que en la fase del cambio suprageneracional no había ni hacían falta escuelas. Algunas había, para la formación de un grupo muy especializado de escribas, mandarines, sacerdotes o similares, en torno a algún tipo de conocimiento más o menos esotérico, y en el contexto especial de las minúsculas ciudades ricas, pero no para la inmensa mayoría de la población. Baste recordar lo que reza el dicho africano, que para educar a un niño *hace falta una aldea*, pero añadiendo lo que los africanos no decían por obvio: que *basta una aldea*, que no *hace falta una escuela*. En una sociedad que no cambia, o apenas, todo lo que debe aprender un niño puede enseñárselo cualquier adulto (sus padres, sus parientes, los ancianos, la aldea), salvo que esté llamado a suceder al brujo.

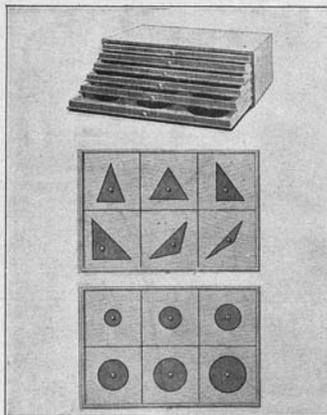
En la fase del cambio intergeneracional las coordenadas se transforman. Hay que formar obreros a partir de niños campesinos, súbditos del rey o ciudadanos a partir de siervos del señor local, urbanitas a partir de habitantes del campo, sujetos de la ley a partir de animales de costumbres, etc., etc., y los padres y los adultos próximos no es-



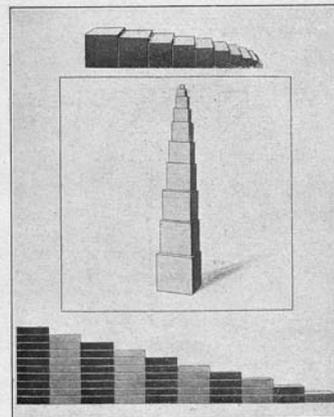
1. Cuadros con cifras para el estudio de los números superiores a diez.  
2. Cajas de husos para la numeración.



Paralelepípedos de madera con cilindros para encajar.



Armarito y cajones con formas planas para encajar.



Prismas, cubos y tabletas.

tán capacitados para hacerlo, ni seguramente quieren ni pueden intentarlo. Es entonces cuando se precisa de una nueva institución y de una nueva profesión que representen todo lo moderno frente a lo tradicional, el futuro frente al pasado, etc. Es cuando la institución se universaliza y cuando la profesión vive su momento de gloria.

En la fase del cambio intrageneracional todo se trastoca. No es que los adultos no estén a la altura sino que los profesores, generalmente, tampoco. Ya no cabe esperar a que el conocimiento creado a cada momento circule hacia las universidades y escuelas de magisterio, se incorpore a los estudiantes que tal vez mañana sean profesores y llegue entonces a los alumnos. Para entonces, todos calvos. En la sociedad de la información y el conocimiento, la escuela pierde terreno en beneficio de la ciudad misma (la aldea, que vuelve para vengarse), las redes, los iguales, los nuevos medios de comunicación... Y el profesorado lo paga en términos de incertidumbre, desfase, pérdida de status, cuestionamiento. La escuela ya no monopoliza nada, salvo la conscripción, que es de dudosa utilidad.

### **Las exigencias del nuevo capitalismo**

La institución escolar ha perdido el paso, en buena medida, en relación con el mundo del trabajo. Lo que hoy podemos llamar ya el modelo escolar *tradicional* tomó forma a través de la imitación desde la escuela y la imposición a la misma de lo que en la sociedad más amplia se consideraban los tipos de organización más eficaces. En sus orígenes, la escuela emuló a los cuarteles y los monasterios, pero en la segunda mitad del siglo XIX y el XX el modelo pasó a ser la fábrica. Por un lado, era la organización más exitosa, y su explosiva expansión parecía no dejar duda sobre la bondad de sus pautas organizativas; por otro, el modelo encajaba bien con la vocación escolar de control de la conducta y con los imperativos de coste y eficiencia de una institución masiva. El aula y el centro pasaron así a constituirse en sombras del taylorismo, el alumno en un esbozo del futuro trabajador y el profesor en el anticipo de su capataz. El taylorismo, el análisis coste-beneficio, la evaluación de resultados... se abrieron paso a través de la programación curricular, la pedagogía por objetivos, la psicología conductista...

Hoy está cambiando el panorama. En todo caso, los trabajadores de mañana competirán en el doble frente de una economía global y digital. En el frente global, con los trabajadores de todo el mundo, no sólo por la disposición de estos a migrar adonde haga falta a la zaga del capital transnacional, sino también por la disposición del capital a moverse allá donde la mano de obra y otros factores sean mejores y/o más baratos y por la rutina del consumidor de comprar aquello que le ofrece más valor de uso o le requiere menos valor de cambio, no importa cuál sea su procedencia. En el frente digital, con la maquinaria que si ayer, a través de la mecanización y la automatización, mordía sobre todo en el trabajo manual, cualificado o no (compárense, por ejemplo,

en las plantas de producción automovilísticas, las cadenas de montaje de antaño, pobladas de operarios, y las de ahora, pobladas de brazos-robot articulados), hoy, a través de la informatización, lo hace sobre quienes apenas ayer eran el grueso del trabajo *intelectual*, que servía de sustento a la clase media (bancarios, agentes, azafatas... cuyo trabajo es sustituido por programas que calculan préstamos, buscan billetes, emiten tarjetas de embarque...). Nunca fue tan esencial como ahora la cualificación, salvo que se esté dispuesto a competir aceptando salarios de miseria.

Pero al modelo industrial tradicional sigue además otro que requiere todas nuestras capacidades no ya para integrarnos en la disciplina y la seguridad de la cadena de montaje o la rutina burocrática sino para movernos en la incertidumbre, resolver problemas, afrontar imprevistos, innovar sobre el terreno, trabajar en estructuras flexibles... El modelo taylorista-fordista-estajanovista de producción en masa es sustituido por la especialización flexible, la empresa-red, el distrito industrial, las nuevas formas de organización del trabajo, las jerarquías chatas, etc., pero también por la inseguridad, la precariedad, el trabajo-basura, la externalización de las relaciones laborales... El caso es que el futuro trabajador necesita cada vez más de una socialización y un entrenamiento para la iniciativa personal, la cooperación en equipo, el trabajo en red, la asunción de responsabilidades... todo lo que no parece ser precisamente el punto fuerte de la institución escolar. Y el profesor, acostumbrado a las rutinas escolares y a la tranquilidad de contar con un público cautivo e inmerso probablemente en la carrera funcional, no parece tampoco que pueda ser su mentor ideal en ese proceso.

### **Las transformaciones de la política**

Jules Ferry, el padre de la *école unique* francesa, dijo una vez que el maestro sería el sacerdote de la Tercera República, lo que el otro sacerdote había sido para la monarquía. La escuela de masas surgió con la nación y como instrumento de la nación. Su papel fue fundamental e insustituible en la unificación (por encima de otras lenguas) y normalización (por encima de todas sus variantes) de la lengua nacional, en la elaboración y difusión de una tradición histórica y cultural real o inventada, en la creación y asunción de una identidad colectiva, en la identificación con el territorio como base del Estado, en la asunción de deberes y derechos recíprocos. A pesar de su isomorfismo casi clónico (de que, a través de las fronteras, las escuelas se parecen como un huevo a otro excepto por la desigualdad de recursos), la escuela fue invariablemente una institución nacional, como también lo fue y lo es la profesión docente: nacional y nacionalista.

Pero el mundo ha cambiado por efecto de la globalización. Es más, uno de nuestros mayores problemas, si no el principal, es que vivimos en un contexto de globalización económica, ambiental, mediática, cultural, criminal... pero no política, en el que

pequeños estados se las ven y se las desean, si es que lo intentan, para operar con cierta eficacia en el contexto de fuerzas que trascienden sus fronteras y sus recursos. Por otra parte, efecto paradójico de esa misma globalización es una importante diversificación interna, producto de unas migraciones ampliadas e intensificadas pero ya no abocadas a la asimilación, en la medida en que el abaratamiento de los medios de transporte y la explosión de los medios de comunicación de la información permiten preservar e incluso inducen a intensificar las identidades de origen, con el resultado de que las sociedades nacionales se vuelven más heterogéneas, diversas, complejas, multiculturales. Esto plantea a la institución y a la profesión dos tareas para las que ellas, institución y profesión nacionales pensadas para un marco nacional y con una función nacional, no habían nacido y es dudoso que estén equipadas y preparadas.

Por un lado, un mundo global lastrado por estados nacionales reclama la globalización de la política, la constitución progresiva de una comunidad política global capaz, sobre todo, de imponerse a la economía, de devolver a la política el puesto de mando. No sabemos cómo será esa comunidad política, aunque sí que no será ni un gobierno mundial a imagen y semejanza de los gobiernos nacionales ni un mero organismo intergubernamental del tipo de Naciones Unidas. Lo que sí sabemos es que para que exista algo parecido a una comunidad política debe haber en su base una comunidad moral; es decir, que cualquier poder de dimensión global debe asentarse sobre la existencia de una comunidad correspondiente, sobre la asunción de derechos y obligaciones a escala global, sobre la vigencia de una comunidad humana. El papel que jugó la escuela en la formación de comunidades nacionales que sirvieran de sustento y dotasen de legitimidad a los estados nacionales, debe desempeñarlo ahora a escala global, simplemente humana.

Por otro lado, el desarrollo y la estabilidad de sociedades internamente multiculturales requieren una actitud generalizada de reconocimiento de la diversidad que ya es de manera ubicua un componente permanente del discurso pedagógico, pero hay motivos para dudar de que sea una realidad. La multiculturalidad entraña probablemente una cierta autolimitación de la escuela como institución identificada con una cultura singular, un progresivo deslindamiento de ciudadanía y cultura, porque la materia de la escuela debe ser la primera, lo común a todos, mientras que la segunda corresponde más bien a los grupos y a sus asociaciones privadas, antes que a las instituciones públicas. Esto entraña, a la vez, la tarea de una constante reconstrucción del *demos*, que ya no puede darse por sentado ni suponerse una mera materialización de la cultura sino que debe ser reformulado en función de los cambios en la composición de la sociedad. La pregunta es ¿sabrán adaptarse a esto una institución y una profesión que nacieron para lo contrario, para imponer una cultura homogénea en una sociedad profundamente homogénea en su interior y fuertemente segregada del exterior?

### La infantería de Gutenberg ante la galaxia Internet

Nos preguntamos sobre la crisis de la escuela, pero en realidad vivimos una crisis de todas las instituciones de difusión, es decir, de aquellas en las que un reducido número habla a la generalidad, a una amplia sección de la sociedad o a una amplia mayoría: la prensa, la publicidad, la política, la imprenta, la escuela. Se ha dicho que es una crisis de las 5P (pongan *press* y *professors* donde corresponde y serán cinco). El problema es que se trata de instituciones que se basaban en formas de difusión masiva, unidireccional, aunque la llamásemos eufemísticamente *comunicación*; que se basaban en que la mayoría podía ser llamada u obligada a escuchar, leer, ver, pero no podía hablar, escribir, emitir. Pero ahora puede hablar sin límites en toda suerte de IMS, SMS, SRS, *chats*...; escribir en *blogs*, *wikis*, páginas personales...; emitir en *YouTube*, *podcasts*... Una explosión de la horizontalidad que deja vacía la verticalidad de las viejas formas de difusión, como han tenido que aprender rápidamente en la prensa y la publicidad, como están aprendiendo en la política, como se revuelven por evitar en la imprenta o la edición musical y cómo sólo la escuela, de momento, ha podido evitar, pero ¡de qué manera!

La ventaja de la escuela como institución (ventaja para sí, no siempre para los institucionalizados) es su obligatoriedad estricta para un largo plazo vital (de nueve a doce años de educación primaria y secundaria, según los países); su obligatoriedad de hecho para un importante plazo suplementario (para la educación infantil y/o toda o parte de la secundaria superior, como en la práctica sucede en los países desarrollados, ya que tener menos que eso es estar bajo mínimos) y su condicionalidad para el acceso a las profesiones y otra serie de ocupaciones, en particular las más deseables (en la medida en que la Universidad y otras instituciones mantienen todavía el monopolio de la acreditación y en que los grupos profesionales se sirven de ella para restringir el acceso). Pero esto, que retrasa la crisis, la vuelve más explosiva y anuncia el estallido. La escuela somete a la población, incluso se vuelve más necesaria como requisito para acceder a ciertas ventajas sociales, pero al mismo tiempo interesa cada vez menos, es menos capaz de atraer y mantener la atención y el interés de los escolarizados.

Se da la paradoja de que todo o casi todo lo que la institución enseña se puede aprender hoy por otras vías, a través de plataformas, servicios de redes, redes, comunidades de práctica, grupos de afinidad... pero justamente lo que peor enseña es a moverse en ese contexto alternativo, a servirse de esos nuevos recursos, y no lo hace, en parte, porque ve en ellos una amenaza, no sin razón, y en parte porque sus agentes, los profesores, no siempre saben hacerlo, o al menos no están a la altura de las circunstancias. Para entendernos, es como si la escuela del siglo XVI hubiese enseñado filosofía, retórica, historia, etc. pero no, o poco y mal, a leer y a escribir. Porque esa es la diferencia entre hoy y entonces: la humanidad fue incorporada al nuevo sistema

del conocimiento creado por la imprenta por una legión de maestros que eran verdaderos expertos en la lectoescritura, expertos en caligrafía, en ortografía, en sintaxis, buenos lectores y a menudo autores; hoy tiene que hacerlo al ecosistema creado por la internet, la *world wide web*, los servicios de redes sociales, los nuevos medios, las tecnologías de la información y la comunicación sin esa ayuda, a veces incluso a pesar del obstáculo que representa un profesorado de otra época.

Indicios de la crisis no faltan. En primaria, en los países avanzados ya descuellos, y en algunos incluso crece de forma galopante, la desescolarización, el *home schooling*, el tipo de (no) escuela que más rápidamente aumenta hoy en los EE.UU., y ya no se trata de sectas, ni de zonas rurales atrasadas, ni de fundamentalistas anti-Estado, sino de familias de clase media, cultas y educadas, que quieren lo mismo que promete la escuela pero creen poder hacerlo mejor que ella. En secundaria nos topamos con el fenómeno persistente, en algunos países en aumento, del abandono escolar, y de nuevo hay que señalar que no se trata ya tan sólo de aquel al que estábamos acostumbrados, basado en la urgencia de trabajar o en el fracaso académico previo, sino también de un abandono de alumnos de clase media que pueden pero no quieren continuar, incluso de un *abandono interior* que mantiene sus cuerpos en las aulas, pero no sus almas. En la enseñanza superior, en fin, estamos asistiendo a una explosión de cursos en línea, recursos abiertos (OER), cursos abiertos (MOOC) y, lo que creo que pronto será más importante, de mecanismos de acreditación alternativos (*digital badges*).

### **Perspectivas para la profesión docente**

¿Qué debemos y qué podemos hacer? La sociedad de la información y del conocimiento es también la del aprendizaje, del aprendizaje a lo largo de la vida, en la que el aprendizaje es más importante que nunca para el desarrollo y las oportunidades de las personas y de las naciones. Y aunque decir aprendizaje ya no es lo mismo que decir educación (hay aprendizaje sin educación), decir educación no es lo mismo que decir escuela (hay educación sin escuelas), y decir escuela no es lo mismo que decir profesorado (hay más de qué aprender en la escuela que de los profesores), lo cierto es todavía que las posibilidades de educación y de aprendizaje de la mayoría dependen ante todo de sus profesores y de sus centros educativos. En todo caso, la escuela sigue siendo el recurso fundamental o único en la educación de muchos, y el profesorado sigue siendo el recurso principal de la institución escolar. ¿Qué hacer, pues, para asegurar a todos, y en particular a quienes más lo necesitan, el mejor profesorado posible?

El actual modelo de formación del profesorado está en la mayoría de los países anclado en el pasado. De un lado tenemos a los maestros, con una formación corta y relativamente superficial, propia de un tiempo en que el mero acceso a la secundaria

—que no existía para la mayoría de la población—, el paso por unas escuelas normales o magisteriales centradas en la lectoescritura y la cultura general y, algo oculto pero quizá más importante, la *sobreselección* (el hecho de que esta carrera era elegida por los hombres y mujeres más capacitados de las clases populares, que difícilmente podían aspirar a otra cosa), resultaban más que suficientes para lo que después sería su cometido, la alfabetización masiva de la población. Del otro tenemos a los profesores de secundaria, con una formación puramente disciplinar, no enfocada como tal a la educación y por lo tanto no profesional, que pudo servir cuando su alumnado se reducía a los adolescentes llamados a seguir su misma trayectoria, esto es, a acceder a los estudios superiores, vale decir, sus réplicas vivas con menos años encima, el alumnado *espontáneamente* seleccionado de las clases medias y altas y alguno *sobreseleccionado* de las clases populares.

Todo esto se viene abajo cuando lo que necesitan aprender los niños en primaria no se reduce ya algo de lo que pueda dar fácilmente cuenta el saber acumulado de los maestros, sino que se trata de un saber cambiante, especialmente de instrumentos de información, aprendizaje y conocimiento cambiantes, a los que a menudo ellos mismos acceden antes, más y mejor que sus educadores, o cuando los adolescentes que asoman en secundaria ya no son las réplicas vivas de sus profesores sino sencillamente todos, los que aprecian la escuela y los que no, los que planean continuar estudios superiores y los que no ven llegar la hora de marcharse... No es difícil la receta, al menos en su primera parte: la formación del maestro, por un lado, debe pasar a ser más amplia y más exigente, lo que en gran medida requiere romper con el legado de laxismo y superficialidad de las escuelas de magisterio; la del profesor de secundaria, por otro, debe incorporar un componente importante de formación específicamente profesional, encaminada a la educación.

En segundo lugar, no hace falta siquiera detenerse a señalar que ya no es posible ejercer tres o cuatro decenios la profesión docente con la formación adquirida antes de comenzar a hacerlo. Esto implica, primero, que la formación permanente del profesorado cobra mayor importancia en sí misma y frente a la formación inicial, ya que esta por sí misma no garantiza nada; segundo, que los criterios de selección que fueron buenos —si es que lo fueron— para designar a alguien como profesor en un momento dado no tienen por qué seguir siéndolo diez, veinte, treinta o cuarenta años después. Las consecuencias de esto son obvias: primero, que la formación permanente debe ser obligada y evaluada, es decir, que no puede bastar con calentar el asiento en cursos y cursos sino que debe traducirse en competencias profesionales visibles; segundo, que el ejercicio profesional debe estar también sujeto a evaluación y que el empleo del profesor no puede seguir blindado contra todo y contra todos. No imagino un futuro de inestabilidad e incertidumbre para los profesores, puesto que estoy

convencido de que su profesionalidad más los incentivos adecuados serían más que suficientes para mantenerlos a la altura de las necesidades y de las oportunidades, pero sí un colectivo profesional y unas instituciones educativas capacitados para desprenderse de quienes no estén a la altura de sus tareas, como en cualquier otro ámbito social.

He de decir, además, que mantenerse a la altura de esas tareas no es un imperativo que el profesional tenga derecho a delegar en las administraciones o los poderes públicos, sino una responsabilidad personal e intransferible. Con independencia del deber de las administraciones públicas de articular políticas de formación y apoyo, que no hay que dudar en exigirles, la capacitación es ante todo y sobre todo un deber propio. Si no perdonaríamos a un abogado o un juez que nos dijeran que fueron formados en las leyes de la dictadura y nadie les ha enseñado las de la democracia, ni a un médico que pretendiera atendernos con tratamientos obsoletos, ni a un arquitecto que no supiera nada de las técnicas o los materiales más recientes, ¿por qué hemos de hacerlo con un profesor?

**Mariano Fernández Enguita\***

---

\* Dirección para correspondencia: [bile@fundacioninger.org](mailto:bile@fundacioninger.org)