



Procesos selectivos para el acceso al trabajo docente en España: revisión crítica¹

Processos de seleção para acesso à profissão docente na Espanha: revisão crítica

Selective processes for access to teaching work in Spain: critical review

Héctor Monarca - Universidad Autónoma de Madrid | Departamento de Pedagogía, Área de Teoría e História da Educação | Madrid | Espanha. E-mail: hector.monarca@uam.es | 

Lucía Sánchez-Urán Díaz - Universidade Autônoma de Madrid | Faculdade de Formação e Educação de Professores | Madrid | Espanha. E-mail: lucia.sanchezuran.diaz@gmail.com | 

Resumen: El objetivo de este trabajo es analizar la literatura producida en España sobre los «procesos de selección para el acceso a la profesión docente». El análisis pone en discusión las concepciones implícitas y explícitas que la literatura en cuestión presenta sobre esta temática. Para ello se han seleccionado todos los textos publicados en los últimos quince años en castellano referidos al sistema de selección para el trabajo docente en el sector público en este país. El artículo parte del supuesto de que la atención a la profesionalización docente es algo recurrente en momentos de reforma educativa, ubicando al profesorado en un ambiguo lugar que se mueve entre dos extremos: la búsqueda de su empoderamiento como sujeto político y su disciplinamiento. El análisis refleja que la literatura académica, muchas veces sin asumir su propio lugar de saber-poder, es portadora de posiciones que deben ser problematizadas por sus potenciales efectos. Del trabajo se concluye que la pretensión de neutralidad y objetividad que en ocasiones asume el conocimiento académico en las ciencias sociales deja invisibilizada su dimensión ideológica y política.

Palabras clave: ciencias sociales; política educativa; selección de docentes.

¹ Este trabajo fue elaborado y financiado en el marco del proyecto «Profesionalización Docente: Discursos, políticas y prácticas. Nuevos enfoques y propuestas» (REF PID2020-112946GB-I00 / AEI / 0.13039/501100011033). Programa Estatal de Generación de Conocimiento y Fortalecimiento Científico y Tecnológico del Sistema de I+D+i, del Plan Estatal de Investigación Científica y Técnica y de Innovación 2017-2020. Ministerio de Ciencia e Innovación de España.

Resumo: O objetivo deste trabalho é analisar a literatura produzida na Espanha sobre "processos de seleção para o acesso à profissão docente". A análise coloca em questão as concepções implícitas e explícitas que a literatura em questão apresenta sobre este assunto. Para este fim foram selecionados todos os textos publicados nos últimos quinze anos em espanhol referentes ao sistema de seleção para o trabalho docente no setor público deste país. O artigo parte do pressuposto de que a atenção à profissionalização dos professores é algo recorrente em tempos de reforma educacional, colocando os professores em um lugar ambíguo que se move entre dois extremos: a busca de seu empoderamento como sujeitos políticos e seu disciplinamento. A análise reflete que a literatura acadêmica, muitas vezes sem assumir seu próprio lugar de poder de conhecimento, é a portadora de posições que devem ser problematizadas por seus efeitos potenciais. A partir deste trabalho concluímos que a pretensão de neutralidade e objetividade que o conhecimento acadêmico às vezes assume nas ciências sociais deixa invisível sua dimensão ideológica e política.

Palavras-chave: ciências sociais; política educativa; seleção de professores.

Abstract: The aim of this paper is to analyze the literature produced in Spain on "selection processes for access to the teaching profession". The analysis questions the implicit and explicit conceptions that the literature in question presents on this subject. To this end, all the texts published in the last fifteen years in Spanish referring to the selection system for the teaching job in the public sector in this country were selected. The article starts from the assumption that attention to the professionalization of teachers is something recurrent in times of educational reform, placing teachers in an ambiguous place that moves between two extremes: the search for their empowerment as political subjects and their disciplining. The analysis reflects that academic literature, often without assuming its own place of knowledge power, is the bearer of positions that must be problematized for their potential effects. From this work we conclude that the pretense of neutrality and objectivity that academic knowledge sometimes assumes in the social sciences leaves invisible its ideological and political dimension.

Keywords: social sciences; educational policy; teacher selection.

- Recebido em: 08 de setembro de 2021
- Aprovado em: 04 de abril de 2022
- Revisado em: 21 de fevereiro de 2022

1 Introducción

El objetivo de este trabajo es ofrecer una aproximación crítica a los procesos de selección para el acceso a la profesión docente en España a partir de la exposición y discusión de la literatura que allí se ha publicado, principalmente durante los últimos quince años. Aunque el trabajo se centra en la literatura de un país concreto, su análisis puede ser un aporte para la discusión teórica en diversos contextos, en tanto los procesos de globalización académica vienen favoreciendo la reproducción de ciertas tendencias que son promovidas a modo de regímenes de verdad (MONARCA; FERNÁNDEZ GONZÁLEZ; MÉNDEZ-NUÑEZ, 2021) por diversas agencias, organismos internacionales y entidades académicas (DALE, 2000; EDWARDS; MEANS, 2019), en un escenario de importante desigualdad en las posibilidades de producir y difundir conocimientos y ubicarlos en un lugar privilegiado de poder-verdad (BAI, 2020).

Con respecto a la temática específica en cuestión: «los procesos de selección para el acceso a la profesión docente», el estudio a nivel europeo publicado por Eurydice (2018) identifica tres sistemas de acceso: sistema de prueba-oposición, sistema de concurso de méritos y sistema libre. Por su parte, en España el acceso al sistema público de enseñanza no universitaria se realiza mediante un sistema combinado de concurso-oposición, el cual contempla en su última fase un período de prácticas.

La literatura en castellano referida al «acceso a la profesión docente» es realmente escasa (AGUILAR; ÁLVAREZ; LORENZO, 2016; DÁVILA, 1988; EGIDO, 2010; ESCUDERO, 2010; REQUENA, 2007), y la existente es principalmente de tipo descriptivo, con escasa problematización de la temática, en tanto suele abordarse de manera más o menos fragmentada, sin enmarcarla en una discusión más amplia sobre el campo educativo. En este sentido, de acuerdo con el trabajo recién mencionado, en la mayor parte de la literatura subyace una perspectiva funcionalista y técnica de la profesión (POPKEWITZ, 1988), la cual no es contemplada desde una dimensión histórica-política-social relacionada con el campo educativo en el marco del Estado-nación en un contexto de globalización del capitalismo. Se deja así invisibilizada su estructura fragmentada y jerarquizada, algo especialmente problemático cuando hacemos referencia a discursos, políticas y prácticas supuestamente profesionalizantes (MONARCA, 2017).

En cambio, sí existe algo más de producción de conocimientos sobre esta temática específica en la literatura anglosajona (COOPER; ALVARADO, 2006; GUARINO; SANTIBAÑEZ; DALEY, 2012; DAVIS; ROGERS; HARRIGAN, 2020; MALINEN; VÄISÄNEN; SAVOLAINEN, 2012; MILLER; OCHS; MULVANEY, 2008; O'DOHERTY; HARFORD, 2018; RONFELDT; REININGER; KWOK, 2013), aunque en muchos casos también de tipo descriptivo, funcionalista y de escasa problematización en el sentido mencionado.

Finalmente, existen documentos e informes de organismos internacionales, gubernamentales o de asociaciones y fundaciones que, en muchos casos, funcionan como fuentes de referencia, fenómeno que merece un análisis singularizado en profundidad y que no es posible asumir en este trabajo (DALE, 2000; EDWARDS; MEANS, 2019).

A efectos de la aproximación crítica que se pretende realizar sobre la temática en España, es importante recordar que la configuración actual del sistema público de selección para el acceso al trabajo docente es producto de una larga historia relacionada también con la democratización del Estado y, junto con esto, del acceso a los puestos de trabajo en la denominada función pública. A medida que se fue consolidando la burocracia estatal, se vio necesario regular también estos sistemas de selección. En este contexto, en España, se pasa de un sistema de selección en manos de los ayuntamientos o entidades financiadoras —como puede ser la iglesia—, el cual había sido muy cuestionado por su arbitrariedad, a un sistema de examen-oposición para el acceso al trabajo docente regulado por el Estado.

Aunque esto se va configurando entre los años 1847 y 1917 (DÁVILA, 1988); este proceso no fue definitivo, ya que sufrió un claro retroceso durante la dictadura franquista, cuando se pasa a un sistema de acceso basado en favores y afinidades al régimen (MARTÍNEZ SELVA, 2004), junto con una depuración-purga, física e ideológica, del profesorado en ejercicio (TERRÓN BAÑUELOS, 2015), y del redisciplinamiento moralizador-ideologizador de los planes formativos. No es hasta algunos años después de haber recuperado la democracia en España, cuando se vuelve a un sistema de concurso-oposición.

Por tanto, aunque no hay espacio para profundizar en la dimensión histórica², sí es importante para comprender los debates contemporáneos sobre la temática en cuestión y dejar constancia de que estos procesos de selección forman parte también de una forma de entender al

² Las fuentes mencionadas en el párrafo anterior son adecuadas para profundizar en esta aproximación histórica.

Estado y la función pública, como así también de garantizar, en un contexto democrático, el principio, hoy constitucional, de mérito, igualdad y capacidad para el acceso a la función pública de todos los y las aspirantes a un puesto de trabajo (SÁNCHEZ PIQUERO, 2011).

2 El sistema selectivo para el acceso al trabajo docente en España

Los procesos de selección para el acceso a la profesión docente en el sistema público no universitario están regulados por una normativa de carácter estatal³ que rige en todo el territorio español. Sin embargo, las competencias educativas están transferidas a las comunidades autónomas, las cuales concretan el proceso, aunque siempre dentro del marco de la normativa estatal que será la que se tome como referencia en este trabajo para explicar el sistema de selección. Se pueden destacar tres elementos clave que ayudan a organizar comprensivamente la complejidad del proceso normativamente regulado sobre los procesos de selección para el acceso a la docencia: «fases del sistema selectivo», «características específicas de las pruebas» y «conformación de tribunales de selección».

El «sistema selectivo para el acceso al trabajo docente» en la función pública se organiza en tres fases: 1-fase de oposición, 2-fase de concurso y 3-fase de prácticas. La primera de ellas, de acuerdo con el artículo 21 del Real Decreto (RD) 276/2007 (ESPANHA, 2007), consta de dos pruebas de carácter eliminatorio. La fase de concurso, tal como queda reflejado en el artículo 23.1 del Real Decreto antes mencionado, consiste en la valoración de méritos-antecedentes del candidato, entre los cuales se debe contemplar, como mínimo, la formación académica y la experiencia docente previa. Finalmente, y siempre que superen las dos fases anteriores, se accede a la última instancia selectiva. En este sentido, tal como expresa el artículo 30.1 del RD 276/2007, la fase de prácticas “incluirá un periodo de docencia directa que formará parte del procedimiento selectivo y que tendrá por objeto comprobar la aptitud para la docencia de los aspirantes seleccionados” (ESPANHA, 2007) Fase selectiva que se desarrollará siempre bajo la tutoría de profesorado experimentado.

³ Real Decreto 276/2007, de 23 de febrero, por el que se aprueba el Reglamento de ingreso, accesos y adquisición de nuevas especialidades en los cuerpos docentes a que se refiere la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, y se regula el régimen transitorio de ingreso a que se refiere la disposición transitoria decimoséptima de la citada ley. Hay que señalar que posteriormente se legisló una pequeña modificación en el Real Decreto 84/2018, de 23 de febrero, por el que se modifica el Real Decreto 276/2007, de 23 de febrero, pero que no afecta a lo que aquí se está desarrollando.

Con respecto a las «características de las pruebas» es preciso destacar, tal como se explicó, que la normativa estipula el desarrollo de dos pruebas eliminatorias. Como refleja el artículo 21 del RD 276/2007, la primera de ellas está dirigida a “la demostración de los conocimientos específicos de la especialidad docente a la que se opta” y tiene a su vez dos partes: “A) una prueba práctica que permita comprobar que los candidatos poseen la formación científica y el dominio de las habilidades técnicas correspondientes a la especialidad a la que opte y B) una prueba de desarrollo de un tema elegido por el aspirante de entre un número de temas, extraídos al azar por el tribunal del temario establecido” (ESPANHA, 2007). La segunda prueba tiene “por objeto la comprobación de la aptitud pedagógica del aspirante y su dominio de las técnicas necesarias para el ejercicio docente, y tendrá [también] dos partes: A) presentación de una programación didáctica y B) preparación y exposición oral de una unidad didáctica” RD 276/2007, art. 21 (ESPANHA, 2007). Como puede comprobarse, esta fase contempla normativamente de forma bastante evidente la llamada habitualmente dimensión práctica. Por otro lado, los «contenidos de las pruebas» vienen regulados normativamente a modo de enunciación general. Sus marcos teóricos o abordajes posibles no vienen definidos de manera exhaustiva, sino que solo se enuncia «el tema» con una breve descripción del mismo, quedando abierto a su desarrollo por los mismos aspirantes⁴.

Sobre el último aspecto a considerar, el referido a la conformación de los tribunales evaluadores de las y los aspirantes, es importante destacar que la normativa busca garantizar la transparencia desde su misma conformación: tanto en lo que se refiere a las y los evaluadores, como a los aspirantes, evitando así cualquier sospecha de posible favoritismo, clientelismo, etc. La normativa estipula que cada uno de los tribunales habilitados para la selección estén formados por cinco profesionales del cuerpo y especialidad. Solo su presidente es nombrado por la administración, el resto surge a partir de un sorteo público. De la misma manera se determina el

⁴ La normativa aplicable en lo que respecta a la regulación de los temarios varía de acuerdo a los cuerpos docentes, teniendo en cuenta además que existen algunas normativas que introducen modificaciones específicas. Como mínimo es preciso tener en cuenta las siguientes: 1) La Orden de 9 de septiembre de 1993 por la que se aprueban los temarios que han de regir en los procedimientos de ingreso, adquisición de nuevas especialidades y movilidad para determinadas especialidades de los Cuerpos de Maestros, Profesores de Enseñanza Secundaria y Profesores de Escuelas Oficiales de Idiomas, regulados por el Real Decreto 850/1993, de 4 de junio. 2) Orden ECI/592/2007, de 12 de marzo, por la que se aprueba el temario que ha de regir en el procedimiento de ingreso, accesos y adquisición de nuevas especialidades, para la especialidad de Primaria en el Cuerpo de Maestros, regulada por el Real Decreto 276/2007, de 23 de febrero. 3) Orden de 9 de septiembre de 1993 por la que se aprueban los temarios que han de regir en los procedimientos de ingreso, adquisición de nuevas especialidades y movilidad para determinadas especialidades de los Cuerpos de Maestros, Profesores de Enseñanza Secundaria y Profesores de Escuelas Oficiales de Idiomas, regulados por el Real Decreto 850/1993, de 4 de junio.

tribunal en el que debe ser evaluado cada aspirante. Por otro lado, es preciso destacar que la ley contempla “normas de incompatibilidad” que estipulan las circunstancias por las que los miembros de los tribunales deben abstenerse de intervenir. Contempla también que los y las interesadas puedan recusar a los miembros de los tribunales bajo ciertos supuestos.

3 Revisión de la literatura: exposición y discusión

En términos generales, la literatura específica en castellano centrada en los procesos selectivos para el acceso a la profesión docente es crítica con el sistema vigente, muy especialmente la referida al caso español. Estas críticas pueden ser agrupadas bajo dos grandes apartados: Uno referido al proceso selectivo en sí mismo, aunque normalmente muy centrada en la fase de oposición. Otro, de más calado, dirigido al cuestionamiento del funcionariado, es decir al trabajo docente dentro del sector público y al papel que debe tener la administración en el mismo. En cualquier caso, en ocasiones no es sencillo establecer de manera clara la frontera entre estos dos grupos de críticas ya que las mismas se relacionan de diversas maneras.

3.1 Críticas de la literatura al proceso selectivo en sí mismo

Con respecto al primer grupo de críticas, hay una muy general y bastante frecuente que sostiene que el proceso selectivo «no selecciona para el perfil» que se precisa en los centros educativos. Parten del supuesto de que no existe un perfil claramente definido⁵ y que el proceso selectivo, por tanto, no se basa en un perfil que debería estar claramente estipulado (EGIDO, 2010; POZO ORTIZ, 2007; REQUENA, 2007; RUIZ VALLE, 2012, 2014). En este mismo sentido, la literatura insiste en que las pruebas que contempla la fase de oposición no permiten valorar ciertos rasgos o características que las y los autores mencionados asumen como imprescindibles para el desarrollo de la profesión. En esta línea, una parte de la literatura habla de la imposibilidad de valorar «la personalidad» de los y las aspirantes en estos procesos selectivos, con especial insistencia en valores, compromiso, motivación, vocación, actitudes, etc. (ESTEVE, 1984; REQUENA, 2007; RUIZ VALLE, 2014; SÁNCHEZ LISSEN, 2009). Estos supuestos, tal como hemos desarrollado en otro trabajo, supone una posición bastante problemática y, cuando

⁵ Aunque no hay un perfil docente a modo de catálogo de funciones y características, la normativa existente sí permite pensar en un perfil docente esperado.

menos, difícilmente objetivable en un proceso selectivo masivo como el caso que estamos abordando (MONARCA, 2017).

En un sentido similar, la literatura revisada cuestiona, a pesar de lo estipulado en la normativa y con escasa referencia a ella, el «poco valor dado a la dimensión práctica» en el proceso selectivo. La literatura insiste en dar más peso a esta fase de prácticas y mayor relevancia a este componente en la formación inicial y en el proceso selectivo (BOLIVAR, 2012; EGIDO, 2010; FERNÁNDEZ TILVE; MALVAR MÉNDEZ, 1999/2000; POZO ORTIZ, 2007). Es especialmente llamativo ver cómo el componente práctico emerge de manera reiterada en una parte importante de la literatura histórica sobre la temática (DÁVILA, 1988; MARTÍNEZ SELVA, 2004).

Sin embargo, se podría decir que es preciso un mayor análisis y problematización de esta dimensión formativa (DÍEZ GUTIÉRREZ; DOLZ ROMERO; FERNÁNDEZ SALAS, 2018), para no caer en enfoques positivistas, empírico-analíticos (CARR; KEMMIS, 1988; POPKEWITZ, 1988), que llevan a una reificación de la idea de práctica en la que se refuerza una fractura entre saber y hacer, teoría y práctica (FREIRE, 1985) y, en este sentido, a un importante vaciamiento del componente teórico-reflexivo asociado al trabajo docente (MONARCA, 2006), aspecto poco cuidado en la literatura que aborda los sistemas de selección del profesorado para la función pública en España. Por otro lado, la insistencia en la dimensión práctica llama aún más la atención por ser ya suficientemente contemplada en la normativa. Tal como se ha explicado en el segundo apartado, una de las dos partes de la primera prueba se dirige a este aspecto, lo mismo sucede con las dos partes de la segunda prueba. Por otro lado, el proceso selectivo contempla una tercera fase de prácticas. Siendo así, la crítica a la poca atención al componente práctico en las pruebas selectivas solo se entiende bajo una peculiar concepción de la misma.

Muy relacionada con la crítica anterior, en la literatura revisada aparece una crítica reiterada al «peso que se le da al conocimiento» en los procesos selectivos (BOLIVAR, 2012; EGIDO, 2010; RUIZ VALLE, 2012) en detrimento de los aspectos antes señalados: prácticas, habilidades pedagógicas, valores, compromiso, motivación, actitudes o rasgos de personalidad diversos. Bajo esta crítica subyace una histórica devaluación y desvalorización de la investigación como proceso público y contrastado de construcción de conocimientos asociado al profesorado y su formación (MONARCA, 2006). Este rasgo sostenido históricamente en el marco de las disputas por la hegemonía dentro del campo educativo, paradójicamente, emerge

asociado a discursos y políticas contemporáneas orientadas a la profesionalización docente (MONARCA, 2017), y se reactualiza en el marco de los frecuentes procesos de reforma relacionados con el trabajo docente, la formación inicial y continua (ALLIAUD, 2014) y, en el caso aquí analizado, los procesos selectivos para el acceso a la profesión.

En realidad, esta crítica no se refiere al conocimiento en sí, sino al conocimiento que estarían exigiendo las pruebas del proceso selectivo. La concepción subyacente a esta posición presente en prácticamente toda la literatura revisada parece ser bastante problemática. Por un lado, «conocimiento» parece estar haciendo referencia al saber propio de la academia y los expertos; todo lo demás no es tratado como tal. En este sentido, «conocimiento» funciona aquí a modo de categoría fragmentadora, diferenciadora y jerarquizadora de saberes (BOURDIEU, 1999), estableciendo una clara y rígida frontera entre ellos (TERIGI, 2010): los que son considerados «conocimientos» y todos lo demás. A partir de Bourdieu (1999) podríamos considerar que se trata de «categorías de orden» que están enmarcando, entre otros, estos procesos selectivos dentro de las disputas que se dan por el control de los campos. Así, desde esta perspectiva, la insistencia de la literatura en el exceso de conocimientos tiene un efecto claramente ideológico que actúa en la demarcación y conservación de las fronteras del campo educativo.

La forma de entender al conocimiento que subyace en la literatura se entiende aún menos si asumimos, tal como propone Terigi (2012, p. 15), que “entre las características singulares de la docencia, nos interesa señalar que esta hace de los saberes y de la transmisión cultural su contenido sustantivo”. En este sentido, si conocimiento es el de la academia y los expertos, ¿qué son para estos textos analizados los saberes que sostienen las prácticas que el profesorado desarrolla?

Por otro lado, algo que no hace la literatura abordada es interrogarse acerca de la validez del conocimiento que produce y las formas de producción y difusión que despliega. Tampoco contempla como problema el haber dejado fuera de la producción de conocimientos al profesorado, ni en qué medida en su formación inicial y/o continua se adquieren sistemas de pensamiento-teoría complejos que ubiquen al profesorado en un lugar de mayor poder para generar conocimientos y desarrollar prácticas relacionadas con las funciones que tiene o podría tener la escuela. Mucho menos parece preguntarse acerca de la legitimidad y estatus de otros

saberes que puedan estar circulando entre el profesorado y que permanecen más bien invisibilizados e informados por la academia y los expertos (TERIGI, 2010; XAVIER, 2014).

Sobre este asunto, no hay que olvidar que el debate acerca de los conocimientos que precisan las y los docentes no es nuevo. Podemos remitirnos a las discusiones de mediados del siglo XIX en España, cuando para la clase gobernante de aquella época “los maestros no debían saber, básicamente, más que aquello que debían enseñar. De ahí que los planes de estudio de las Escuelas normales reprodujesen, en lo fundamental, el curriculum de las escuelas primarias, al que se añadían los principios pedagógicos básicos” (GABRIEL, 1993, p. 141).

Finalmente, de las críticas realizadas a las pruebas selectivas en sí mismas destaca aquella que la literatura menciona como «falta de objetividad». Fundamentalmente, esta crítica queda argumentada en que cada uno de los miembros de los tribunales estaría «evaluando a su manera», de forma diferente, sin mantener una mismo patrón o criterio (AGUILAR; ÁLVAREZ; LORENZO, 2016; POZO ORTIZ, 2007). Por un lado, esta diferencia estaría marcada por el grado y tipo de conocimientos de cada uno de los miembros de los tribunales, por sus posiciones epistemológicas. Por otro lado, la diferencia surgiría, de acuerdo con la literatura, porque las pruebas se basan en el desarrollo abierto de un tema y en el análisis de cuestiones prácticas que deben ser abordadas, en ambos casos, sin un marco teórico previamente cerrado y delimitado.

De lo expresado por estos autores se deduce que, para resolver el problema de la objetividad, es preciso un tipo de prueba más cerrada en cuanto a: delimitación previa de contenido, tipo de pregunta y tipo de respuesta exigido. De la misma manera, sugieren que los miembros de los tribunales sean profesionales expertos.

Nuevamente, esta perspectiva de la literatura especializada debe ser analizada, para lo cual se propone contemplar al menos dos aspectos. Por un lado, si bien es cierto que no hay garantía de que todos los miembros de un tribunal valoren exactamente igual las pruebas desarrolladas por los aspirantes, no queda claro de que esto deje de suceder con estos supuestos profesionales expertos que se proponen. En realidad, más bien parece ser que en el marco de conocimientos complejos y variados, como los que deberíamos admitir que se precisan para la profesión docente (MONARCA, 2006), esta demandada igualdad y exactitud en la manera de valorar resulta imposible. El tipo de evaluación que se deduce de la crítica que hacen los autores, y aquí el segundo aspecto, solo sería posible bajo una concepción empírico-analítica (POPKEWITZ, 1988) y cerrada del conocimiento; el cual admitiría una única forma válida de

conocimiento como forma de representación del mundo social, de la educación y de la escuela. De esto se deduce un tipo de prueba mecánica-memorística, donde el papel del aspirante se limita a repetir, sin una demanda para analizar a través de un tipo de escritura que articule de manera reflexiva, creativa y coherente diversos saberes.

3.2 Críticas de la literatura al rol del Estado y la Administración Pública en los procesos de selección

Otro tipo de críticas que se ha encontrado en la revisión de la literatura se centran más bien en un cuestionamiento al trabajo docente como función pública y al rol del Estado en los procesos de selección. Aunque no en todos los casos, una parte de estas críticas vienen enmarcadas en una insistente demanda para «adaptar» las exigencias del sistema de acceso a las «demandas de nuestro tiempo», en línea con la insistencia de ciertos organismos internacionales (OCDE, 2005). Este discurso adaptativo no es nuevo y poco aporta a una profunda discusión. La profesión nace sujeta a este tipo de demandas, rasgo que ubica a la profesión dentro de una rígida estructura burocrática, la cual solo cambia en algunos rasgos bajo profundos procesos democratizadores que no son nunca definitivos. En este sentido y aunque en ocasiones no parece ser la intención, estos discursos que aluden nuevamente a la adaptación del proceso selectivo para responder a las demandas actuales del sistema económico-social-político pueden tener una contracara de control poco advertida en la literatura específica.

En cualquier caso, en la literatura analizada, el tema de responder a las necesidades se usa muy especialmente para insistir en el papel que deberían tener los centros en la elección del profesorado e incluso en la responsabilidad de su contratación (ESCUADERO, 2010; RUIZ VALLE, 2014), al parecer bajo un sistema libre de elección poco detallado que puede hacer pensar en los modos de gestión propios de la empresa privada. De esta manera, esta literatura específica, más allá de sus pretensiones, termina siendo útil para acompañar —y legitimar— una profunda reforma del funcionamiento del Estado, justificando el traslado del proceso de selección del profesorado desde la administración pública hacia los centros educativos.

No se ofrecen argumentos suficientemente sólidos que permitan comprender por qué la elección realizada por un centro podría llegar a ser mejor que un sistema público de acceso. La literatura parece remitirnos continuamente a ejemplos vinculados a otros contextos, muchas veces difundidos por organismos o asociaciones internacionales (DALE, 2000), que poco o nada tienen

que ver con el contexto español, salvo con los centros educativos privados que funcionan de la manera que la literatura sugiere para los públicos. En ningún caso se deja claro cómo podría un centro atender a un masivo proceso de selección de aspirantes, como son los procesos de selección actuales en España⁶, garantizando el principio constitucional de «mérito, igualdad y capacidad» para todos los aspirantes (SÁNCHEZ PIQUERO, 2011). Tampoco queda claro cómo se garantizaría la transparencia y cómo se evitaría cualquier sesgo de tipo personal e ideológico.

En este sentido, no se puede dejar de contemplar que la elección del profesorado por parte del centro pueda dar lugar a otras malas prácticas que ni siquiera se abordan analíticamente: un sistema endogámico, de lealtades y disciplinamiento, en el cual podría promoverse —incluso obligarse— un pensamiento único, anulando o neutralizando la diferencia de criterios o perspectivas, o la crítica y el cuestionamiento.

Justamente el trabajo de Jure (2017) constata este hecho en los casos en los que son los/las directores/as las que contratan al profesorado, posicionándose a favor de sistemas públicos de acceso. No se puede perder de vista que en el actual sistema de concurso-oposición para el acceso a cuerpos docentes no universitarios esto es imposible que pueda suceder. Las regulaciones normativas del proceso selectivo para el acceso a la docencia no universitaria en centros públicos contempla diversos detalles para evitarlo: desde el número de profesores y profesoras por tribunal, la forma en la que se asignan los miembros y los aspirantes a los tribunales, los supuestos bajo los cuales se deben abstener o se puede recurrir algún miembro, en incluso la obligación de eliminar calificaciones cuando sus extremos entre la mejor y la peor nota superan una determinada cantidad.

4 Reflexiones finales

Es legítimo pensar que la selección del profesorado para el acceso al trabajo docente pueda constituir un ámbito hacia el que hay que dirigir la reflexión y el debate y, seguramente, haya muchas cosas que mejorar de estos procesos. Sin embargo, no podemos dejar de preguntarnos por lo que se pone en juego cada vez que se aborda un asunto público de esta naturaleza, qué actores se presentan a la discusión y a la disputa por la definición de las

⁶ En junio de 2019 se presentaron unas 200.000 personas a los procesos selectivos para acceder a una de las 30.562 plazas docentes en el sistema de educación pública de España (Expansión, 22 de junio de 2019). Por su parte, en 2021 se presentaron 250.000 personas solo para plazas de Secundaria y Formación Profesional (El Mundo, 18 de junio de 2021).

categorías y procedimientos que ordenaran el mismo debate y los efectos performativos que esto tiene en la misma discusión, en el campo educativo en general, en la profesión docente y en la temática específica en cuestión. En este sentido, es preciso hacer alusión al contexto en el que se definen las agendas de política educativa en el contexto global y local (DALE, 2000; EDWARDS; MEANS, 2019), y la manera en la que los diversos actores se posición al respecto.

El tema del profesorado, en este caso su selección para acceder a un puesto de trabajo, pero también su formación inicial y continua, su iniciación profesional, etc., no puede ser analizado al margen de las disputas que se dan dentro de un campo educativo fragmentado, diferenciado y jerarquizado. Las cuales deben ser ubicadas también en las discusiones y disputas por las formas de entender la sociedad, la educación y la escolarización, como así también las relaciones entre ellas (MONARCA, 2017).

Sin reconocer lo anterior difícilmente se puede abrir un espacio verdaderamente democrático para el desarrollo de discursos, políticas y prácticas que han sido denominadas como profesionalizantes. Justamente, el análisis de la literatura específica sobre los sistemas de acceso a la profesión docente en España nos muestra lo eufemístico y paradójico que, en muchas ocasiones, pueden ser estos discursos profesionalizantes. En este sentido, tal como se haya sugerido hace ya tiempo, parece especialmente relevante no perder de vista la dimensión ideológica de la ciencia y comprender cómo el «saber» se ubica en los procesos de construcción del orden social (POPKEWITZ, 1988).

Este enfoque también es útil para ampliar los espacios de discusión y la visión restringida del conocimiento que con frecuencia subyace en los discursos, políticas y prácticas de ciertos actores internacionales y nacionales. Esta operatoria «demarcatoria de territorios», con una legitimidad presumiblemente diferenciada para «el decir» y «el decidir» de los actores educativos, produce y reproduce la pretensión del poder para definir la realidad. En los textos aquí analizados, tomados como discurso académico, aparecen con bastante claridad estas demarcaciones. Muchas veces más allá de su intencionalidad explícita, incluso, en ocasiones, promoviendo aspectos que podrían ser valorados desde la perspectiva del profesorado. Sin embargo, la realidad es que, tal como se ha analizado, en los textos académicos abordados se asumen posiciones —explícita o implícitamente— acerca de los actores legítimos para «el decir» y «el hacer» relacionado con el conocimiento, la práctica, el trabajo docente, lo público, la administración y el Estado, que reproducen una estructura del campo educativo fragmentada,

diferenciada y jerarquizada, en el que el profesorado, justamente, queda ubicado y sujeto a la histórica verticalidad en la que ha emergido como trabajador de la escuela de masas⁷.

Es realmente paradójico ver el lugar que el profesorado ocupa en los discursos profesionalizantes, quien es un actor más bien ausente como autor, siempre un mero destinatario, si acaso espectador, oyente; más allá de la existencia de procesos de resistencia diversos. Esta puede ser la primera paradoja. Junto con ella, de acuerdo al análisis realizado de la literatura sobre el acceso a la profesión docente en España, otra de esas paradojas tiene que ver con una clara retirada del valor del conocimiento de los procesos profesionalizantes. Esta retirada podría haber tenido algún sentido si se hubiese hecho como crítica a un tipo de conocimiento empírico-analítico, claramente influenciado por el positivismo y los efectos que las ciencias de la conducta tuvieron en el campo educativo (PRIETO, 2018), o como crítica al tipo de conocimiento-poder de los organismos internacionales (MONARCA, 2017, MONARCA; FERNÁNDEZ GONZÁLEZ; MÉNDEZ-NÚÑEZ, 2021) o de aquellos que asumen la racionalidad del experto (THOILLIEZ, 2017). También podría haber tenido sentido si se hubiese hecho a modo de rescate y recuperación de esos saberes invisibilizados (TERIGI, 2010), que muchas veces circulan entre docentes reflexivos preocupados por encontrar respuestas a los problemas que ellos y ellas observan, y no los que les cuentan y formulan desde fuera, marcando las agendas y discusiones (DALE, 2000).

Esto se ve reforzado por la forma en la que, en su lugar, aparece «la práctica», como redentora de todos los males y fuente de verdad en sí misma, no asociada a procesos objetivantes públicamente contrastados que permitan sistematizar saberes. Ni articulada a la reflexión y análisis permanente a partir de saberes que permitan contemplar simultáneamente, a modo de praxis ética-política, saber y hacer (FREIRE, 1985).

No tiene sentido insistir en cada una de las paradojas que puedan formularse a partir del análisis de la literatura que se relaciona con la profesionalización docente, aquí la centrada en los procesos de selección del profesorado para el acceso a un puesto de trabajo. Pero sí es importante comprender que la literatura siempre produce y reproduce una forma de entender el campo educativo y a sus actores. Parece imprescindible empezar a pensar el campo educativo desde un «lugar común»; algo bastante complicado desde la racionalidad fragmentadora, diferenciadora y jerarquizadora que viene actuando sobre el mismo al menos desde los últimos doscientos años.

⁷ En un primer momento esta lógica funciona principalmente en la enseñanza primaria. Nuestra hipótesis es que posteriormente se extiende a la enseñanza secundaria. Reconociendo en cualquier caso la existencia de disputas permanentes por la democratización del campo.

Referências

- AGUILAR, José Manuel; ÁLVAREZ, Joaquín; LORENZO, José Javier. Estudio sobre las pruebas de oposición de acceso a la función pública docente. Variables influyentes en cada fase de la oposición. **Educación XX1**, Madrid, v. 19, n. 1, p. 357-379, 2016.
- ALLIAUD, Andrea. Formación de profesores para la calidad de la enseñanza. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, Arizona, v. 22, n. 109, p. 1-19, nov. 2014. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/ojs/index.php/epaa/article/view/1886/1412>. Acesso em: 14 set. 2021.
- BAI, Hui ren. Epistemic Injustice and Scientific Knowledge Distribution. **Filosofija. Sociologija**, Vilnius, Lituânia, v. 31, n. 3, p. 217-224, abr./jun. 2020.
- BOLIVAR, Antonio. Un nuevo sistema de acceso a la docencia. La propuesta de MIR docente. **Aula de Innovación Educativa**, Barcelona, n. 216, p. 54-59, nov. 2012.
- BOURDIEU, Pierre. **Intelectuales, política y poder**. Buenos Aires: EUDEBA, 1999.
- CARR, Wilfred; KEMMIS, Stephen. **Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado**. Barcelona: Martínez Roca, 1988.
- COOPER, James; ALVARADO, Amy. **Preparation, recruitment, and retention of teachers**. Brussels: International Institute for Educational Planning, 2006. Disponível em: <https://bit.ly/3db2NI7>. Acesso em: 14 set. 2021.
- DALE, Roger. Globalization and education: Demonstrating a “common world educational culture” or locating a “globally structured educational agenda”. **Educational Theory**, Nova Iorque, v. 50, n. 4, p. 427-448, dez. 2000.
- DÁVILA, Pauli. Las oposiciones al magisterio y la normalización de los saberes pedagógicos. **Revista de Educación**, Madrid, n. 286, p. 117-127, 1988.
- DAVIS, Keith; ROGERS, Deborah; HARRIGAN, Martin. A review of state policies on principal professional development. **Education Policy Analysis Archives**, Arizona, v. 28, n. 24, p. 1-22, fev. 2020. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/ojs/index.php/epaa/article/view/4421/2384>. Acesso em: 14 set. 2021.
- DÍEZ GUTIÉRREZ, Enrique Javier; DOLZ ROMERO, Loles; FERNÁNDEZ SALAS, Ángel Francisco. Hacia un nuevo modelo de formación y acceso a la función docente: propuestas a debate. **Docencia e Investigación**, Ciudad Real, Espanha, n. 28, p. 94-116, jan./dez. 2018.
- EDWARDS, Jr. Brent; MEANS, Alexander. Globalization, privatization, marginalization: Mapping and assessing connections and consequences in/through education. **Education Policy Analysis Archives**, Arizona, v. 27, n. 123, p. 1-37, out. 2019. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/ojs/index.php/epaa/article/view/5091/2323>. Acesso em: 1 jul. 2020.
- EGIDO, Inmaculada. El acceso a la profesión docente en España en perspectiva europea. Algunas reflexiones orientadas a la mejora de la selección del profesorado. **Educación XX1**, Madrid, v. 13, n. 2, p. 47-67, 2010.

ESCUADERO, Juan M. La selección y la evaluación del profesorado. **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, Murcia, Espanha, v. 24, n. 2, p. 201-221, 2010.

ESTEVE, José Manuel. **Profesores en conflicto. Repercusiones de la práctica profesional sobre la personalidad de los enseñantes**. Madrid: Narcea, 1984.

EURYDICE. **La profesión docente en Europa: acceso, progresión y apoyo**. Informe de Eurydice. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea, 2018.

FERNÁNDEZ TILVE, Dolores; MALVAR MÉNDEZ, Laura. Una aproximación a los procesos selectivos de la profesión docente: el caso de la enseñanza pública en el contexto gallego. **Enseñanza & Teaching: Revista interuniversitaria de didáctica**, Salamanca, Espanha, n. 17-18, p. 281-305, 1999/2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogía del oprimido**. Buenos Aires: Siglo XXI, 1985.

GABRIEL, Narciso. **Historia de la profesión docente en España**. In: NÓVOA, António; RUIZ BERRIO, Julio (Ed.). **A história da educação em Espanha e Portugal investigações e actividades**: [1º Encontro Ibérico de História da Educação, realizado em S. Pedro do Sul, 1992]. Portugal: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 1993. p. 137-156.

GUARINO, Cassandra; SANTIBAÑEZ, Lucrecia; DALEY, Glenn. Teacher recruitment and retention: a review of the recent empirical literature. **Review of Educational Research**, Washington, v. 76, n. 2, p. 173-208, jun. 2012.

JURE, Elisa. El ingreso a la profesión docente: un estudio sobre profesores de escuela secundaria. In: GARCÍA, Ana L.; LÓPEZ, Susana R.; HUERTO MARZIONI, Clarisa (Comps.). **La formación docente en escenarios contemporáneos: encuentro de saberes, perspectivas y experiencias**. Bernal (Argentina): Universidad Nacional de Quilmes, 2017. p. 96-120. Disponible em: <https://bit.ly/2uDglUM>. Acesso em: 1 jul. 2020.

MALINEN, Olli Pekka; VÄISÄNEN, Pertti; SAVOLAINEN, Hannu. Teacher education in Finland: a review of a national effort for preparing teachers for the future. **Curriculum Journal**, Finlândia, v. 23, n. 4, p. 567-584, 2012.

MARTINEZ SELVA, Manuel Jesús. Formación y selección del profesorado de enseñanza primaria en España. **Eúphoros**, Espanha, n. 7, p.175-190, 2004.

MILLER, Paul W.; OCHS, Kimberly; MULVANEY, Guy. International teacher migration and the Commonwealth teacher recruitment protocol: assessing its impact and the implementation process in the United Kingdom. **European Education**, Londres, v. 40, n. 3, p. 89-101, 2008.

MONARCA, Héctor. **La construcción del pensamiento didáctico en los profesores de educación secundaria**. 2006. Tesis (Doctorado en Educación) - Universidad Complutense de Madrid, Madrid, 2006.

MONARCA, Héctor. El profesionalismo como espacio de disputas simbólicas. In: MONARCA, Héctor; THOILLIEZ, Bianca (Coord.). **La profesionalización docente. Debates y propuestas**. Madrid: Síntesis, 2017. p. 41-52.

MONARCA, Héctor; FERNÁNDEZ GONZÁLEZ, Noelia; MÉNDEZ-NÚÑEZ, Ángel. Social order, regimes of truth and symbolic disputes: a framework to analyze quality of education. **Filosofija. Sociologija**, Vilnius, Lituânia, v. 32, n. 1, p. 42-50, 2021.

OCDE. **Attracting, developing and retaining effective teachers - Final Report: Teachers Matter**. Paris: OCDE, 2005.

O'DOHERTY, Teresa; HARFORD, Judith. Teacher recruitment: reflections from Ireland on the current crisis in teacher supply. **European Journal of Teacher Education**, London, v. 41, n. 5, p. 654-669, 2018.

POPKEWITZ, Thomas. **Paradigma e ideología en investigación educativa**. Madrid: Mondadori, 1988.

POZO ORTIZ, Alberto. La necesaria reforma de la función pública docente recogida en la LOE. **Revista de Educación**, Madrid, n. 345, p. 457-479, jan./abr. 2007.

PRIETO, Miriam. La psicologización de la educación: implicaciones pedagógicas de la inteligencia emocional y la psicología positiva. **Educación XX1**, Madrid, v. 21, n. 1, p. 303-320, 2018.

ESPANHA. **Real Decreto 276/2007**, de 23 de febrero, por el que se aprueba el Reglamento de ingreso, accesos y adquisición de nuevas especialidades en los cuerpos docentes a que se refiere la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, y se regula el régimen transitorio de ingreso a que se refiere la disposición transitoria decimoséptima de la citada ley. Disponible em:

<https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2007-4372>. Acesso em: Acesso em: 4 set. 2021.

REQUENA, María del Mar. Reflexiones en torno al sistema de oposiciones a la docencia primaria en España y las funciones éticas de los docentes. **Cuestiones pedagógicas**, Sevilla, n. 18, p. 301-324, 2007. Disponible em: <https://bit.ly/395GB9l>. Acesso em: 27 fev. 2020.

RONFELDT, Matthew; REININGER, Michelle; KWOK, Andrew. Recruitment or preparation? Investigating the effects of teacher characteristics and student teaching. **Journal of Teacher Education**, Estados Unidos, v. 64, n. 4, p. 319-337, 2013.

RUIZ VALLE, Marcos Antonio. La selección docente. Piedra angular para crear un sistema educativo de calidad. **Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, Murcia, Espanha, v. 15, n. 3, p. 187-194, 2012.

RUIZ VALLE, Marcos Antonio. **Evaluación del sistema de acceso a la función pública docente en educación infantil y primaria en Andalucía**. Una apuesta por la calidad del sistema educativo. 2014. Tesis (Doctorado en Educación) - Universidad de Málaga, Málaga, 2014.

SÁNCHEZ LISSEN, Encarnación. Mitos y realidades en la carrera docente. **Revista de Educación**, Madrid, n. 348, p. 465-488, jan./abr. 2009.

SÁNCHEZ PIQUERO, J. Sobre la constitucionalidad de ciertos sistemas de acceso a la función pública docente no universitaria. **Revista de Derecho UNED**, Madrid, n. 9, p. 351-380, 2011.

TERIGI, Flavia. El saber pedagógico frente a la crisis de la monocromía. In: FRIGERIO, Graciela; DIKER, Gabriela. (Comp.). **Educar: saberes alterados**. Paraná (Argentina): Del Estante, 2010. p. 99-110.

TERIGI, Flavia. **Los saberes de los docentes: formación, elaboración en la experiencia e investigación: documento básico**. Buenos Aires: Santillana, 2012.

TERRÓN BAÑUELOS, Aida. Coordinadas del asociacionismo profesional de los docentes. Estado de la cuestión en España. **Historia y Memoria de la Educación**, Madrid, n. 1, p. 93-130, jan./dez. 2015.

THOILLIEZ, Bianca. 'Evidencias' y conocimiento pedagógico. Limitaciones para el desarrollo profesional docente. *In*: MONARCA, Héctor; THOILLIEZ, Bianca. (Coord.). **La profesionalización docente. Debates y propuestas**. Madrid: Síntesis, 2017. p. 53-64.

XAVIER, Libânia Nacif. A construção social e histórica da profissão docente. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 59, p. 827-849, out./dez. 2014.