

EL TRABAJO DE LOS DOCENTES DE SECUNDARIA: ESTUDIO BIOGRÁFICO DE SU CULTURA PROFESIONAL

JOSÉ IGNACIO RIVAS FLORES
MARÍA DEL PILAR SEPÚLVEDA RUIZ
PILAR RODRIGO MUÑOZ y Cols.*

RESUMEN

Este trabajo habla de las voces de los profesores trabajando “a pié de obra”. Nos interesa aprender qué piensan y cómo se comportan los profesores en su práctica profesional diaria. Partimos de sus propias biografías profesionales para aprender cómo se han construido estos conceptos y prácticas profesionales, cómo han adquirido su “condición de profesor” y así aprender qué constituye su “cultura profesional”. Estamos interesados en su identidad profesional y los procesos por los que se ha construido. Entendemos que es esta cultura profesional la que determina las opciones de los profesores que caracterizan sus marcos profesionales, de modo que cualquier intento de iniciar una reforma educativa necesariamente se ve afectada por estos marcos implícitos en la conducta e ideología profesional de los profesores.

ABSTRACT

This article is about the experience of teachers working “at the chalk-face”. We are interested in learning what the teachers thought and how they behaved during their daily professional practice. We had recourse to their own professional biographies to learn how they had constructed their professional concepts and practice, how they had acquired their “condition as a teacher”, and thus learn what constituted their “professional culture”. We are interested in professional identity and the process on which it is constructed. We understand that it is this professional culture which determined teachers’ options which characterise their professional frameworks and therefore, any attempts to instigate educational reform necessarily stumble or are blocked by these frameworks implicit in the professional behaviour and ideology of teachers.

PALABRAS CLAVE

Desarrollo profesional, Profesor, Cultura.

KEYWORDS

Professional development, Teacher, Culture.

1. DE DÓNDE VENIMOS

El trabajo que aquí presentamos supone la continuidad de una línea de trabajo que desde principios de los años 90 hemos mantenido con grupos de profesores desde los

* *Colaboradores:* Mariana ALONSO BRIALES, Carmen CORTÉS JURADO, Virtudes GIMENO GÓMEZ, Eduardo GONZÁLEZ CANTOS, Lidia María GUTIÉRREZ CORTÉS, Isabel María LOZANO JURADO (Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Málaga).

supuestos de la cooperación, participación y recuperación de su “voz propia”. Desde la primera aproximación con un equipo docente en un centro de Formación Profesional (Rivas, 1998), nuestra preocupación radica en comprender el trabajo de los profesores “desde dentro”; esto es, desde sus propios contextos de trabajo, sus propias realidades profesionales y desde sus propias vidas. En definitiva, lo que nos mueve es el interés por los discursos de los profesores que emergen desde sus prácticas cotidianas: qué piensan y cómo se comportan los docentes más allá de los discursos con los que normalmente justifican su práctica y que responden, en buena medida, a mistificaciones teóricas e ideológicas, tanto acerca de su tarea profesional como de sí mismos como profesionales, pero que dicen poco del trabajo diario.

En este caso esta preocupación nos llevó a trabajar desde sus propias biografías profesionales para conocer cómo habían ido elaborando y construyendo su trabajo como profesores; cómo habían adquirido su condición de profesor, su identidad profesional, desde las que afrontaban sus tareas profesionales. Compartimos con Hargreaves (1996) su preocupación acerca de qué voces son las que realmente se representan en las investigaciones sobre profesores y qué rastro queda de estos en las elaboraciones que se presentan.

Por otro lado, en el contexto actual de implantación de la Reforma Educativa, entendemos que resulta relevante comprender desde qué cultura profesional, con qué presupuestos y planteamientos prácticos, los docentes toman decisiones acerca de su trabajo y lo desarrollan en sus contextos particulares. Se puede dar el caso de que las decisiones políticas y administrativas en relación a este proceso encuentren poco eco en los profesores a causa de la confrontación de las culturas entre estas propuestas y los profesores. No es posible implantar ninguna reforma ni innovación educativa que no tenga en cuenta estas condiciones, no necesariamente para incorporarlas, sino también para poder provocar su cambio. El mayor número de investigación y de elaboraciones teóricas sobre el trabajo de los profesores, por ejemplo, se ha centrado más en la dimensión netamente curricular de su tarea y menos en la definición de su trabajo como profesional. Con lo cual se ha producido una situación de falta de comprensión mutua entre las propuestas de cambio producidas por estas teorías y las tareas cotidianas de los docentes.

El enfoque metodológico adoptado, en torno a las biografías de los profesores, pretende ser coherente con el deseo de hacer relevantes las voces de los propios profesores y se inscribe dentro de una tradición de investigación del profesor que va cobrando fuerza rápidamente (Ball & Goodson, 1985; AA.VV. 1990; Goodson & Walker, 1991; Clandinin & Connelly, 1992; Thomas, 1995; Evans, 1996; Goodson & Hargreaves, 1996; MacLure & Stronach, 1993). Esta perspectiva nos ofrecía sobre todo la posibilidad de construir las identidades profesionales de los docentes (Packwood & Sikes, 1996; Stronach & MacLure, 1997), elaboradas desde la interacción con las estructuras culturales, y no solamente como determinadas por esta.

Por otro lado, el hecho de centrarnos en lo que hemos definido como *cultura profesional de los docentes* entendemos que nos ofrece una posibilidad de acercarnos a la comprensión del trabajo de los profesores desde el punto de vista de los significados compartidos y, por tanto, desde las vidas y pensamientos de los sujetos participantes. Dicho de otra manera, el análisis cultural nos acercaba al modo en que el profesor entiende el rol profesional y las condiciones en que desarrolla, lo cual determina, en gran medida, la

forma de encarar su tarea y el ejercicio de su actividad, de acuerdo a los contextos en los que esto tiene lugar.

Esto supone plantearnos la actuación docente como un proceso de construcción basado en la interacción entre las historias personales y las historias colectivas, tanto de cada centro en particular como del propio colectivo profesional. Estas historias se construyen en situaciones organizativas y educativas determinadas, en un marco institucional y profesional concreto, elaborado histórica y socialmente. Lo cual implica explicar los procesos de socialización y de desarrollo profesional de los docentes de acuerdo a su vinculación laboral, atendiendo tanto a los propios centros educativos, en los que se desarrolla la vida cotidiana de los profesores, como al contexto político-administrativo, que establece las condiciones generales de su trabajo y que supone la propuesta institucional del mismo.

En consecuencia, el estudio que aquí presentamos parte del análisis de los datos ofrecidos por 12 biografías de profesores de Enseñanza Secundaria con más de 10 años de ejercicio profesional, así como de sus contextos particulares de trabajo, sus centros escolares y de los documentos emanados desde la administración educativa de la Junta de Andalucía durante 1 año completo. Las biografías fueron construidas desde entrevistas sucesivas, donde el proceso de interpretación se iba elaborando colaborativamente con los propios docentes. Desde estas entrevistas y las categorías que se elaboraron se construyeron textos autobiográficos que representaban sus voces reales. Con vistas a la interpretación final se trianguló con las etnografías construidas en torno a los contextos de trabajo (los propios centros escolares en que trabajaban los profesores implicados) así como con el estudio de los documentos oficiales mencionado anteriormente.

Queremos poner de manifiesto que nuestro estudio se limita al ámbito de la enseñanza pública por una serie de razones. En primer lugar, porque pensábamos que las condiciones de trabajo en unas instituciones y otras (públicas y privadas) son suficientemente específicas como para que requieran análisis distintos. Y en segundo, y quizás más importante, por nuestra opción ideológica y política a favor de la enseñanza pública, en la medida que entendemos que supone la oferta más democrática del sistema educativo.

De acuerdo con esto pretendemos ofrecer una definición de las características básicas de la cultura profesional de los docentes que actúan en la enseñanza secundaria. Cuáles son sus claves propias y específicas que nos pueden dar explicación de la actuación de estos profesores en los distintos contextos, de cuáles son sus sistemas de participación, de decisión, su peculiar mundo simbólico, etc. Entendemos que la enseñanza está viviendo un momento especial y complejo, fruto de los procesos de implantación de la Reforma del Sistema Educativo, que está afectando de forma importante a las prácticas de los docentes (Rivas, 2000). Cambios que en muchos casos distan bastante de las pretensiones de la propia Reforma, pero también de las necesidades actuales del sistema educativo. Se hace necesario comprender cómo y por qué actúan los docentes desde el punto de vista profesional.

Se está dando la situación de que los modelos pedagógicos propuestos para orientar el trabajo de los profesores, son elaborados desde modelos psicológicos, educativos, sociológicos, etc. producidos en ámbitos absolutamente ajenos a la realidad escolar,

estableciéndose estrategias de implantación basadas en este conocimiento académico o científico, pero que poco tenía que ver con los sistemas de trabajo y producción característicos de los profesores. En este sentido cabe decir que la escuela pocas veces, si alguna, ha sido productora de conocimiento acerca de sí misma. Más bien ha estado a expensas de las interpretaciones que han elaborado agentes externos. Cuando estas propuestas, por tanto, son traducidas desde estas tradiciones profesionales y los modos de trabajo que las caracterizan han surgido los conflictos.

Por otro lado nos encontramos, en el ámbito concreto de la enseñanza secundaria, con una situación de confluencia de intereses diversos y complejos que no contribuyen mucho a clarificar la situación. Así, la sociedad, en sus variadas manifestaciones, reclama a este nivel educativo una funcionalidad acorde con los distintos futuros profesionales de los alumnos. Se pretende que estos reciban una formación acorde con los mercados de trabajo a los que van a acceder, manifestando el interés por la eficacia, los contenidos, la competitividad, etc. Además, los propios profesores se incorporan a su trabajo desde la idealización de las disciplinas académicas y científicas en las que se han formado, así como en los supuestos de progreso y cambio social. En definitiva, todas las fuerzas sociales establecen sus prioridades y sus intereses, de los cuales la propia administración no es ajena.

DE QUÉ HABLAMOS

Desde los datos a los que nos referimos, ¿podemos hablar de una cultura profesional de este colectivo de docentes, o más bien nos encontramos ante algún tipo de artificio intelectual con fines académicos?. La pregunta no es baladí toda vez que el término cultura, en bastantes circunstancias, se ha convertido en un tópico de uso común en determinados contextos, sin que ello suponga ningún tipo de contenido particular que aporte un significado propio a los procesos que se pretenden explicar, sino que responde a una moda generada desde los paradigmas ambientalistas o desde el desarrollo de modelos isomórficos etnográficos.

Desde estos datos entendemos que se pone de manifiesto un marco de comprensión compartido de la realidad profesional de los docentes en la enseñanza secundaria. Esto no quiere significar, en modo alguno, que todos los profesores mantengan unas mismas líneas de pensamiento y de actuación. Esto estaría totalmente alejado de cualquier realidad, incluso de cualquier situación cultural. El análisis cultural es una búsqueda de diferencias más que de regularidades dentro de un mismo marco de comprensión. Así, nos encontramos con docentes de diferentes características, ideologías educativas, sociales y políticas, con diferencias en cuanto a sus historias personales y sus experiencias profesionales, pero que son capaces de identificarse como pertenecientes a un mismo colectivo, en torno a una actividad que los diferencia de otros colectivos profesionales. Incluso, como ellos mismos manifiestan a menudo, se distinguen de los profesionales de otras etapas del sistema educativo.

El hecho de ser un colectivo propio y diferenciado supone, al mismo tiempo, que esta cultura profesional es la resultante de un proceso socio-histórico a lo largo del cual se ha ido configurando. Una de las características que hay que resaltar es el hecho de que existen historias compartidas constituidas por experiencias que han ido configurando la

profesión docente. Son normales, por ejemplo, las referencias a la época en que los claustros eran foros políticos y de debate, a las huelgas del 87, a las sucesivas reformas por las que ha pasado la secundaria, etc. Esto supone una tradición común, como marco de experiencias profesionales y que componen el acervo común de los docentes.

De acuerdo con esto es posible hablar, en primer lugar, de una estabilidad de la cultura a través del tiempo. Es decir, con todos los cambios habidos a lo largo de su historia se ha mantenido esta identificación como cuerpo. En segundo lugar, se hace patente la presencia de unos procesos de aprendizaje necesarios para el progreso personal y colectivo. Son necesarios unos procesos de socialización, un aprendizaje de los rudimentos básicos de la profesión, que todos los docentes han vivido de una u otra forma. Todos ellos explican cómo sus expectativas y conocimientos previos tuvieron que irse recomponiendo en función de cómo iban aprendiendo a manejarse en las tareas docentes. Expresiones como, por ejemplo: *a mi esto ya no me pasaría; ya sabes más o menos cómo funciona; noto que he cambiado por la experiencia de estos años; tengo las ideas más claras ahora que cuando empecé; si tuviera que hacerlo ahora lo haría de forma distinta*, son usuales entre los docentes, poniendo de manifiesto cómo la profesión docente se adquiere desde el propio ejercicio profesional.

QUÉ CULTURA PROFESIONAL

De acuerdo con esto entendemos que nos encontramos ante un colectivo que participa de una cultura propia desde el punto de vista profesional, ya que reúne las condiciones necesarias. Aún así, podríamos dar un paso más en este punto analizando cómo se manifiestan las que podemos llamar propiedades de la cultura (Rivas, 1992), esto es, la estabilidad, la predictibilidad y la identidad.

La *estabilidad* se entiende como una respuesta continuada por parte del grupo de docentes que ofrece las bases sobre las que se estructura la profesión. Nos encontramos con que a pesar de los diferentes contextos particulares en que trabajan los profesores, se pueden vislumbrar preocupaciones, comportamientos, expectativas, modos de pensar, etc., similares, dentro de los diferentes modelos profesionales que conviven en esta cultura. En los aspectos más cotidianos de la vida escolar es donde más similitudes podemos encontrarnos, lo que nos da idea de un marco común de comprensión de la realidad. El tiempo y el espacio son los que mejor definen esta estabilidad.

Podemos hablar de una consideración del tiempo en el que se diferencia con claridad el que se dedica a la actividad propiamente de *enseñanza*, la que tiene lugar dentro de clase, y el que es considerado *complementario* y, por tanto, vinculado a un cierto carácter de voluntariedad. Las actividades extraescolares, los puestos directivos, la participación en el Consejo Escolar, incluso el modo de llevar a cabo las guardias, son consideradas como un tiempo complementario con el cual cubrir el requisito legal de las horas de trabajo en el centro. La asistencia a reuniones por las tardes, por ejemplo, en la mayoría de los centros genera una serie de conflictos ya que es entendido como un tiempo suplementario a la jornada laboral. Se puede decir que el referente para calificar y valorar las diversas actividades y tareas propias de la profesión es siempre la enseñanza *en* el aula. Otro claro ejemplo lo tenemos en la elaboración de los horarios, normalmente basada en un

sistema de preferencias personales. Con pequeñas diferencias el esquema es el que se describe en el centro Bidasoa [*Todos los nombres, tanto de los profesores como de los centros, han sido inventados de cara a mantener el anonimato*]:

“Los horarios de los profesores se distribuyen siguiendo los siguientes criterios que podríamos decir que son más personales que pedagógicos: la Jefatura de Estudios pasa una hoja al principio del curso donde el profesor pone una serie de preferencias, como no entrar a la primera hora, no salir a última hora y el día que prefiere tener más horas libres”.

Esto pone de manifiesto un cierta comprensión de la profesión sobre la que se define uno de los conflictos claves que a nuestro entender definen la cultura profesional: la contraposición entre *instrucción* y *educación*, que identifica las dos ideologías más fuertemente asentadas en los docentes y que están presentes en la mayoría de las características que vamos a definir en los siguientes puntos.

Algo parecido ocurre con el espacio. Sólo se considera espacio laboral aquel donde se cumple con las tareas profesionales. Dado que estas, como decíamos antes, se centran en la enseñanza, este se circunscribe a las paredes del aula. La misma confrontación ideológica anterior se pone de nuevo aquí de manifiesto dejando clara su relevancia como elemento clave de esta cultura. Es práctica común, por ejemplo, que una vez que se ha cumplido con las horas de clase y las “realmente” obligatorias de guardia y tutoría, el profesor abandone el centro. A esto se unen las condiciones materiales, sin espacios adecuados para el desarrollo de otro tipo de actividades o simplemente para el trabajo individual del profesorado. Con lo cual la propia administración que diseña el espacio de los centros educativos contribuye y crea las condiciones para que dicha ideología se reproduzca irremisiblemente.

La *predictibilidad* supone que los distintos participantes presentan unos patrones de conducta y unos comportamientos que son identificados y esperados por el conjunto del colectivo. Esto se produce en función de la definición que la situación hace de ellos mismos y de su ubicación en el entramado político-social. Todos los profesores, sea cual sea su adscripción ideológica y educativa, presentan comportamientos y modos de pensar identificables para el resto de los compañeros. Comentarios del tipo “aquí nos conocemos todos muy bien” sería un exponente de esto que estamos explicando. Esto supone, en primer lugar, la existencia de un *sistema social* caracterizado por un entramado de relaciones y de roles, por grupos más o menos estructurados, por afinidades y enemistades establecidas; pero también, en segundo lugar, de un *sistema político*, que supone un conflicto por el poder, un conjunto de intereses y unas jerarquías establecidas. Dentro de este juego las distintas posiciones se van construyendo en un contexto interactivo, de acuerdo con las condiciones de partida.

Por último, esta cultura supone un marco para definir la *identidad* de los distintos participantes en relación al grupo de referencia. Primero, en cuanto que define un sentido de pertenencia desde el que le es posible ubicarse y reconocerse como profesional de la enseñanza en este nivel particular. En segundo lugar, cada sujeto se define a sí mismo y elabora su identidad profesional a partir de su propia historia personal en interacción con este contexto cultural. Se puede decir que las características de esta cultura se encuentran presentes en la construcción de la identidad de los distintos participantes. Pero, al mismo tiempo, esta cultura se está rehaciendo constantemente en función de las diferentes identidades profesionales de los profesores.

Las consideraciones compartidas unánimemente, por ejemplo, en relación con el “bajo” estatus social de la profesión, puede ser un ejemplo de esto. También este es el caso de las posiciones que se adoptan en relación al sentido vocacional de la enseñanza, discutido ampliamente por unos y reclamado por otros, pero que define una identidad en relación al mismo. Arantxa explica un proceso que puede ser paradigmático de cómo se va conformando esta identidad, de acuerdo a las experiencias profesionales que configuran su historia personal.

“Al principio empecé a dar las clases en plan mando directo totalmente. Luego te das cuenta que no puede ser que tú plantees todo el trabajo a los alumnos (...) Esto no es algo que yo esté haciendo desde siempre, sino que lo he experimentado últimamente. Es algo a lo que he llegado después de mucha reflexión. Vamos evolucionando; cuando empezamos llegamos con muchas ideas e iniciativas, después te vas dando cuenta con la práctica que te tienes que ir amoldando. Después también aprendes cosas nuevas que al principio no las sabías y entonces intentas introducirlas. Los intercambios con otros compañeros también te ayudan (...) La situación varía mucho con la experiencia y el paso de los años”.

UN INTENTO DE DEFINICIÓN

Una vez establecidas las condiciones y valoradas las propiedades de la cultura profesional docente pensamos que es necesario aventurar algunas vías desde las que afrontar una definición. No nos vale hacer sólo enumeraciones de contenidos culturales sino establecer claramente las claves que la identifican y dan sentido como tal. Son tres los elementos que presentamos para este propósito: su funcionalidad a lo largo de su historia, el tipo de actividad que realiza y las condiciones en que tiene lugar.

Funcionalidad

El primer componente para definir esta cultura profesional es precisamente aquello que da origen a su existencia misma y que determina su proceso socio-histórico. Si algo está presente a lo largo del conjunto de los textos de los profesores, los informes de los centros y el mismo análisis del marco normativo de la administración es el enfoque fuertemente *disciplinar*, en cuanto contenido académico, que presenta toda la actividad de los docentes en secundaria. Se puede decir que la enseñanza secundaria tiene como finalidad básica el *desarrollo de un conocimiento académico* y que el valor que se le da a este conocimiento está marcando de una forma determinante los marcos de comprensión característicos de los profesores. La ubicación de este nivel educativo en proximidad a la inserción en el mercado de trabajo o a la selección para los estudios superiores, pensamos que interviene radicalmente en esta funcionalidad. Sobre todo si tenemos en cuenta la presión social en relación a los resultados académicos entendidos en forma de calificaciones, así como los estereotipos sociales en cuanto a los modelos de conocimientos y éxito académicos que actúan en la selección laboral.

Esto se pone de manifiesto en multitud de expresiones de los docentes. Desde el mismo hecho de su formación inicial y sus condiciones de acceso a la profesión, hasta la orientación de su trabajo y sus relaciones sociales está impregnado, de forma significativa,

de contenido disciplinar. Todos los profesores de enseñanza secundaria se forman, en primer lugar, en un especialidad científica determinada, en la cual vuelcan su interés. Sólo dos casos, Juana y en cierto modo Félix, manifiestan lo que ellos denominan “vocación” por la enseñanza desde el principio. La mayoría van elaborando su “gusto” por la educación a lo largo de su ejercicio y una vez que han experimentado lo que hemos denominado como la “fascinación” por la tarea educativa.

Los profesores de secundaria se consideran, en primer lugar, *especialistas* de un determinado dominio científico. Como Cristóbal nos explica, “*nosotros llegamos con un alto grado de especialización*”. De hecho, el peso principal en las pruebas establecidas desde la administración educativa, para el acceso a la profesión docente recae sobre el “*dominio de los contenidos del programa*”. La organización del profesorado en los centros se realiza también en torno al mismo criterio disciplinar. Así, todo profesor en cada centro se halla vinculado a un departamento de contenido, en el cual desarrolla su actividad. Departamentos que presentan también “altos” niveles de especialización.

Esta orientación disciplinar, por otro lado, supone una clasificación de los profesores de acuerdo a las asignaturas que se imparten. El mundo académico y disciplinar no otorga la misma valoración a las diferentes materias, estableciéndose categorías distintas. Los centros que han sido de Formación Profesional, por ejemplo, relatan claramente las diferencias entre los profesores de taller y los profesores de contenido. Pero incluso en disciplinas que requieren de los docentes el mismo rango académico (licenciaturas), se dan diferentes valoraciones. Los profesores de Educación Física, como es el caso de Conchita, reflejan el trato diferente con que se maneja su disciplina. La consideración de asignaturas como Química o Matemáticas resulta más elevada que la Geografía, la Historia o la Filosofía, pongamos por caso.

El resultado de este proceso es un incremento o una potenciación de la jerarquización que caracteriza a los centros educativos de secundaria, lo cual influye en muchos casos en reparto de presupuestos, asignación de horarios, acceso a cargos, etc. Incluso, el propio comportamiento docente, como nos comenta Alberto, viene determinado por la disciplina en que uno se halla ubicado.

“No hay más que ver, por ejemplo, a los matemáticos, que tienen una idea de ciencia exacta, cerrada. Para mí son la gente más cerrada del mundo. A la hora de dar clases ellos son profesores de matemáticas y punto. El problema tiene que dar una solución exacta y como no sea así no sirve (...), porque tiene la concepción de que las matemáticas tienen que ser una ciencia exacta”.

Esto conduce también a una especificidad de las diferentes materias académicas en un intento de buscarse un espacio propio en este sistema. Así, por ejemplo, la profesora de Inglés reclama una singularidad propia para su materia, los profesores de Ciencias, en sus distintas manifestaciones, abogan por la utilidad del conocimiento científico o los profesores de asignaturas humanísticas se arrojan una mayor flexibilidad y una mayor implicación con los aspectos educativos de su profesión.

Haciendo una pequeña digresión, se puede establecer un cierto criterio social para esta situación. Por un lado, en cuanto lo que supone de traducción de estereotipos sociales y la diferente consideración de los campos de estudio de acuerdo a su prestigio profesional. Pero por otro lado, la misma enseñanza secundaria, como etapa educativa, surge vinculada a la necesidad de formación en contenidos culturales con vistas al acceso a los estudios

superiores. La Formación Profesional supuso ya en su momento una ruptura en este planteamiento creando una jerarquización social aún más fuerte que la previamente existente y justificada por supuestos criterios académicos, ligados indefectiblemente a un juego de capacidades intelectuales.

Actividad

El segundo elemento es el que tiene que ver con la definición de la actividad que se realiza en el Centro educativo. Tal como lo expresa María,

“(…) mi función principal es la de enseñar, la de transmitirles unos conocimientos y exigirles un comportamiento en clase”.

La cuestión está en cómo definimos esta tarea de enseñar. En la explicitación de María parece que queda clara una postura. En otros casos lo que se manifiesta es otro punto de vista más preocupado por la adquisición de valores. Lo que esto pone de manifiesto de nuevo es la oposición “instrucción versus educación”. La toma de postura en una y otra posición estará en la base, incluso, de los conflictos que caracterizan el mundo escolar y de la crisis profesional propiciada por la Reforma Educativa.

Ahora bien, en este momento, más allá de lo que pueda suponer esta oposición, pensamos que lo que caracteriza de forma más radical la actividad de los docentes es la enseñanza entendida como un “sistema político de relaciones”. Las dos orientaciones mencionadas se explican en buena parte de acuerdo a cómo cada una de ellas supone marcos de relación distintos con los alumnos y entre los mismos docentes. Más que por las propias definiciones de los profesores lo que desde nuestro punto de vista establece la diferencia de adscripción a una u otra orientación es el sistema de relaciones que origina en su actividad. Y decimos sistema político porque el tipo de relaciones y la orientación de las mismas vienen definidas desde posiciones de poder y por el conflicto entre intereses.

Gran parte de los comentarios y explicaciones de los docentes acerca de su trabajo tienen que ver con este tipo de relaciones. Las historias personales de los profesores y su búsqueda de identidad profesional se establecen de acuerdo al resultado de los encuentros que tienen lugar con los otros participantes en la institución. Somos conscientes de que siempre es posible atribuir estas mismas características a la mayor parte de las situaciones en que el ser humano tiene que vivir en sociedad. Si bien pensamos que hay elementos diferenciales específicos en la situación escolar que le confieren un valor propio. En este caso las relaciones entre los sujetos constituyen la razón misma de la actividad de los docentes y no tanto una condición para el desarrollo de otro tipo de procesos.

Algunos profesores manifiestan cómo la definición de su actividad viene dada, muy a menudo, por las características del alumnado que tiene enfrente. Daría la impresión de que lo que se busca es más establecer determinados tipos de vínculos afectivo-sociales con los alumnos, los cuales suponen la base de la experiencia escolar. De hecho, podríamos decir que la enseñanza, desde este punto de vista, no es otra cosa que establecer este tipo de vínculos con los alumnos. Los cuales vienen determinados por la jerarquía existente en el aula, la diferencia de intereses, motivaciones y expectativas entre ambos colectivos (alumnos y profesores) y el conflicto originado por el control de la actividad en el aula.

Resulta significativo en este sentido, por ejemplo, el comentario de Isabel, que se repite también en algunos otros de los docentes con expresiones prácticamente iguales a esta:

“Resulta bastante estresante cuando te has preparado una clase concreta y no te sale nada de lo que te has preparado”.

En definitiva, las planificaciones, las teorías y principios didácticos se estrellan contra estos sistemas de relaciones que se establecen en el aula. La actividad de enseñar se convierte, según esto, en un proceso de construir relaciones sobre las que justificar unos determinados contenidos académicos. Por ejemplo, una de las principales satisfacciones que encuentra la mayor parte de los profesores con su ejercicio profesional es que los alumnos, una vez acabados sus estudios en el centro, sean capaces de saludarles con afabilidad y cariño. Si bien es verdad (de nuevo las dos orientaciones de la docencia) que otros profesores solo hacen hincapié en los conocimientos científicos que hayan adquirido.

Condiciones

El último elemento tiene que ver con las condiciones particulares en que se desarrolla la enseñanza. En definitiva, cuál es el modelo institucional que se está viviendo en el centro escolar, en qué situación particular se encuentra, y cómo esto lleva a unas determinadas condiciones de trabajo. Qué duda cabe que estas condiciones están originando unas orientaciones peculiares en los modos de afrontar la tarea de enseñanza. Los espacios, a los que hacíamos referencia en otro momento, y la dificultad para que los profesores puedan desarrollar un trabajo individual en el centro (corregir, preparar clases, elaborar material curricular, etc.), son un ejemplo más de esto. También nos encontramos aquí temas relativos a adscripciones, traslados, distribución de grupos de alumnos e intensificación de las tareas docentes, los marcos para la formación permanente, etc. El estudio de la normativa legal nos da una idea aproximada de cuáles son estas condiciones y cómo se viven por los profesores.

Uno de los elementos institucionales que más está afectando a estas condiciones es el momento peculiar que está viviendo la institución educativa y el modo en que esto está afectando al ejercicio de la docencia. Nos referimos en concreto al factor de desestabilización de los equilibrios previos que viene propiciado por la Reforma Educativa. Atendiendo a las historias de los centros y a las mismas historias personales, la vida institucional en los centros de enseñanza secundaria se desarrolla en una dinámica de conflicto y búsqueda de consenso, que ha supuesto una cierta estabilización de las relaciones y de la convivencia entre los profesores. Las nuevas exigencias y condiciones que se generan a partir de la Reforma supone una ruptura de estos equilibrios previos de los centros y esto está introduciendo nuevos conflictos.

En este caso además, la situación es más drástica dado que podemos decir que el plato fuerte de esta Reforma, el nivel educativo que más se ve afectado por estos cambios, es el de la enseñanza secundaria. La prolongación de la etapa obligatoria, el cambio de orientación en la formación de los alumnos, la modificación de los criterios de promoción, etc., han supuesto un fuerte aldabonazo para una institución que, como antes indicábamos, se encuentra fuertemente centrada en los contenidos académicos y la proyección hacia estudios superiores de tipo universitario. O por parte de la Formación Profesional, el

replanteamiento de las motivaciones, los intereses y las actitudes de unos alumnos despreocupados y lejanos de cualquier interés intelectual de tipo académico.

Destaca de manera significativa, el modo en que los profesores toman postura acerca de esta Reforma. Los profesores se decantan a favor o en contra, conformando un nuevo nivel de confrontación, no ajeno tampoco a los conflictos ideológicos comentados. Se produce una mayor coincidencia en la valoración negativa, no tanto de lo que supone de nueva orientación de la enseñanza, sino de los modos en que ésta se ha llevado a cabo. Se comenta por ejemplo, que ésta sería más posible con un determinado grupo de alumnos, con menor ratio por aula, con mayores recursos en los centros, etc. Pero difícilmente en las condiciones actuales. La postura más generalizada entre los profesores sería la representada por Juana:

“Ahora todos los docentes, o maestros o educadores (como nos queramos llamar) nos vamos a ver sometidos a un cambio (...). Ahora mismo yo estoy muy decepcionada con la L.O.G.S.E., con la implantación de esta ley. Creo que es pura demagogia. Hay gente que la defiende a capa y espada, pero luego tú miras los centros y ves que hay muchas deficiencias y siempre te responden del mismo modo: no hay dinero. (...) Para poder llevar adelante un proyecto, se necesitan materiales, infraestructura, recursos y no se puede por falta de recursos económicos”.

Otra postura tiene que ver más con un cierto escepticismo sobre si realmente esta reforma va a producir cambio alguno, ya que cada uno luego entra en su aula y sigue “haciendo lo de siempre”. De alguna forma, las condiciones laborales que establece la organización en forma de grupo-aula, puede sobre otras consideraciones pedagógicas o educativas. María refleja de alguna forma esta postura cuando nos dice:

“Ahora todos los compañeros nos vamos a enfrentar a una reforma, a un cambio y creo que va a depender totalmente del profesor. La L.O.G.S.E. va a depender mucho de los profesores, o sea, de la voluntad que los profesores pongan en que esto funcione, pero estoy segura que sobrevivirá. Ocurrirá como el cambio anterior de la E.G.B. y B.U.P.. Los primeros años también fueron ... hasta que ya después se consolidó. No obstante, a pesar de estos cambios yo creo que mi materia en realidad sigue siendo la misma, que lo que tengo que cambiar a lo mejor es en actitudes, tendré que rellenar más papelitos, pero a mí no me van a decir que yo me aprenda otra cosa y que yo dé Historia, ni que yo dé Inglés. Yo seguiré dando lo mismo, sólo que en función de la gente que tenga delante”.

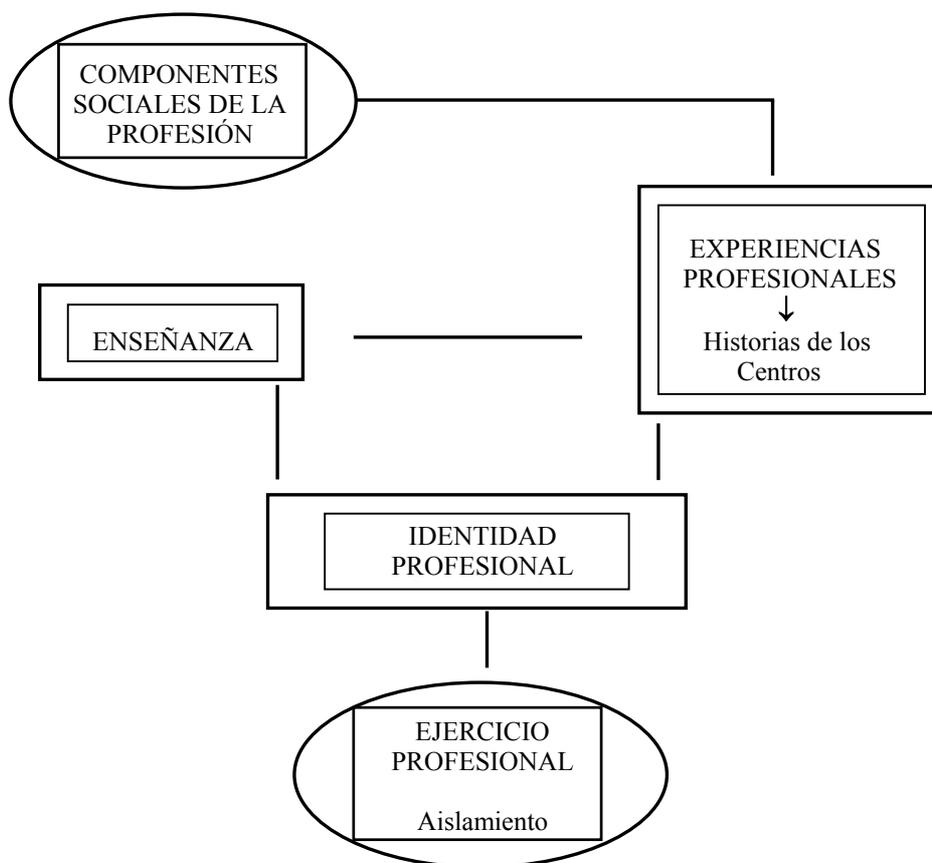
Una vez definida la cultura profesional docente de este modo, la cuestión se centra ahora en la interpretación de cómo esto determina el trabajo de los docentes. Este es nuestro siguiente paso.

CÓMO VIVEN LOS PROFESORES SU PROFESIÓN

Hemos identificado cinco grandes características en las que sintetizar los elementos más relevantes de esta cultura profesional definidas por una serie de enunciados, con los que es posible explicar la dinámica cultural de la profesión docente. Serían las siguientes:

- *Las expectativas sociales asociadas a los distintos niveles y tipos de enseñanza en el nivel de secundaria, determinan distintos modelos de comportamiento de los docentes.*
- *Las experiencias profesionales a través de las historias de los centros educativos determinan el marco de afinidades y conflictos entre los profesores.*
- *La tarea del profesor se define en torno a la enseñanza.*
- *La identidad profesional de los docentes se construye en un marco relacional con el alumno.*
- *El aislamiento caracteriza el trabajo de los profesores.*

FIGURA 1. Caracterización de la Cultura Profesional de los Docentes de Secundaria



Estas cinco grandes características las podemos ver integradas en la figura 1. El eje central de toda esta caracterización es la *enseñanza*. Como ya se ha dicho, la tarea del profesor se define en torno a esta, sea como fuera que se entienda, considerando de nuevo la confrontación ideológica Instrucción-Educación. Previamente nos encontramos con los *Componentes sociales de la profesión*, con los que queremos explicar cómo las expectativas sociales que se generan, tanto por parte de los docentes y la institución educativa como por los propios alumnos, en torno a los diferentes niveles y tipos de enseñanza, están mediando en la actuación docente. Estos cambian su comportamiento en función de si el grupo de alumnos que tienen enfrente son sentidos como motivadores para su práctica profesional.

Estas actitudes y expectativas normalmente vienen asociadas al tipo de educación secundaria. De los alumnos de Formación Profesional los profesores no esperan mucho acerca de los resultados de su actividad y se conforman con que aprendan unas ciertas reglas de comportamiento y algunos contenidos básicos. Los alumnos de lo que hasta ahora era el BUP son vistos como más motivados y previamente seleccionados por los niveles inferiores. También se manifiestan diferentes posiciones en función de si nos encontramos en los cursos inferiores o en los superiores. Es curiosa la tendencia de una buena mayoría de profesores a preferir la docencia en el COU, o en los niveles superiores. Estas expectativas son mantenidas por la propia administración, con diferentes tratamientos para unos y otros centros y también por los propios alumnos, que ponen de relieve en sus actitudes su respuesta a lo mucho o poco que se espera de ellos. La Reforma, como ya anunciábamos, y los cambios que introduce en la configuración de la población estudiantil de los centros, está generando importantes cambios que están afectando al trabajo docente.

Desde estas expectativas y teniendo en cuenta las tareas profesionales que se definen en torno a la enseñanza se puede hablar de unas ciertas *experiencias profesionales* de los docentes. Estas llevan a los profesores a establecer sistemas de afinidades o de conflictos con los otros compañeros, componiéndose determinados grupos que actúan en los centros, con sus particulares conflictos en torno al poder y la influencia. Estas experiencias tienen mucho que ver con las propias *historias de los centros* y los procesos que en ellos tienen lugar. Las cuales también se van formando por las propias *historias personales* de los profesores que, a su vez, contribuyen al desarrollo de las anteriores. En definitiva, el desarrollo personal de los sujetos que participan de las instituciones educativas y los procesos evolutivos que tienen lugar en ellas caminan paralelamente reconstruyéndose mutuamente.

Todo esto conduce a que los profesores vayan conformando lo que podemos llamar una *identidad profesional* en torno a unas concepciones y prácticas de su profesión. En este caso nos encontramos con unas condiciones previas con las que los docentes acceden a la situación escolar, y que provienen fundamentalmente de sus propias experiencias escolares como alumnos y de los procesos de formación inicial. Desde estos presupuestos y de acuerdo al marco de relaciones mencionadas, el docente va construyendo una forma de concebirse a sí mismo como profesional de la enseñanza. Digamos que hace una lectura de sí mismo en función del resultado de sus relaciones con los otros participantes de la situación escolar.

Todo esto conduce a una definición del *ejercicio profesional* que llevan a cabo los docentes en el que el *aislamiento* es la clave fundamental para entender esta forma de desarrollar su profesión. Las referencias, por ejemplo, a la necesidad del trabajo en grupo entre los profesores son constantes, pero más para negar su existencia que para representar un modo de trabajar. Hablamos de aislamiento y no de individualidad porque pensamos que en definitiva ésta no es sino una consecuencia más del primero. Lo que el docente se encuentra en el ejercicio de su profesión es una situación parcelada y acotada, donde las responsabilidades de cada uno se dirimen en el interior de su propio coto privado. De hecho, la carencia de manifestaciones acerca de los resultados “reales” de su trabajo crea una situación difícil de comprender que lleva a centrar su gratificación profesional en los meros resultados académicos o, como mucho, en las relaciones de afecto generadas con los alumnos. Lo que realmente han aprendido los alumnos, la socialización que generan con su actuación, su desarrollo personal e intelectual es algo que permanece, prácticamente siempre, oculto al profesor.

El propio sistema escolar padece esta condición de aislamiento, hasta el punto de que difícilmente los participantes no docentes llegan a comprender muy bien los lenguajes escolares. Al final se pide un resultado de unas características determinadas que sólo se justifican desde el sistema administrativo. Esto se traduce en una endogamia institucional provocada por este aislamiento. Podemos llegar a pensar que los docentes se manejan profesionalmente con ficciones institucionales que justifican las ideologías educativas de las que parten. Por ejemplo, el concepto de Comunidad Educativa, manejado y defendido por los docentes como necesario para su práctica educativa, se convierte en puro aire en cuanto comprobamos los procesos reales de participación, los compromisos que adquieren los diversos colectivos o, también, la propia valoración que los docentes hacen del mismo en su actuación real.

Pensamos que de una forma bastante sintética se han puesto de manifiesto las características de la cultura docente en secundaria. Su desarrollo adquiere una gran complejidad de manifestaciones y posibilidades ya que, en definitiva, hablan del trabajo y la vida de los profesores. Valga esta presentación para hacer una primera aproximación a este tema y presentar un enfoque que pensamos puede aportar nueva luz para el estudio del desarrollo profesional docente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AA.VV. (1990). “Special Issue: Biography and Life History in Education”. *Cambridge Journal of Education*, 20(3).
- BALL, S.J., & GOODSON, I.F. (Eds.) (1985). *Teachers' Lives and Careers*. Lewes: Falmer Press.
- CLANDININ, D.J. & CONNELLY, F.M. (1992). “Narrative and Story in Practice and Research”. In: D. Schön (Ed.), *Case Studies in and on Educational Practice* (pp. 258-281). New York: Teachers' College Press.
- EVANS, M. (1996). *One and One Make Five*. Edinburgh: Pentland Press.
- GOODSON, I.F. & HARGREAVES, A. (Eds.) (1996). *Teachers' Professional Lives*. New York: Falmer Press.
- GOODSON, I.F. & WALKER, R. (1991). *Biography, Identity & Schooling. Episodes in Educational Research*. London, New York: The Falmer Press.
- HARGREAVES, A. (1996). “Revisiting Voice”. *Educational Researcher*, 25(1), 12-19.
- MACLURE, M., & STRONACH, I. (1993). “Jack in Two Boxes: A Postmodern Perspective on the Transformation of Persons into Portraits”. *Interchange*, 24(4), 353-380.
- PACKWOOD, D.A., & SIKES, P. (1996). “Adopting a Postmodern Approach to Research”. *Qualitative Studies in Education*, 9(3), 335-345.

- RIVAS, J.I. (1992). *Organización y Cultura del Aula: Los Rituales de Aprendizaje*. Málaga: Edinford.
- RIVAS, J.I. (1998). "El Equipo Docente como Modelo de Autoformación". *Investigación en la Escuela*, 34, 79-89.
- RIVAS, J.I. (2000). *Profesorado y Reforma: ¿Un cambio en las prácticas de los Docentes?* Málaga: Aljibe.
- STRONACH, I. & MACLURE, M. (1997). *Educational Research Undone. The Postmodern Embrace*. Buckingham: Open University Press.
- THOMAS, D. (1995). *Teachers' Stories*. Buckingham: Open University Press.