

Archivos Analíticos de Políticas Educativas

Revista Académica evaluada por pares

Editor: Sherman Dorn

College of Education

University of South Florida

El Copyright es retenido por el autor (o primer coautor) quien otorga el derecho a la primera publicación a **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**.

Los artículos que aparecen en **AAPE** son indexados en H.G. Wilson & Co. y en el Directory of Open Access Journals (<http://www.doaj.org>).

Editores Asociados para Español y Portugués

Gustavo Fischman

Arizona State University

Pablo Gentili

Laboratorio de Políticas Públicas

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Volumen 13 Número 45

Noviembre 23, 2005

ISSN 1068-2341

Políticas Educativas de Reforma e Identidades Profesionales: El Caso de la Educación Secundaria en España

Antonio Bolívar

María Jesús Gallego

María José León

Purificación Pérez

Universidad de Granada (España)

Citación: Bolívar, A., Gallego, M. J., León, M. J. y Pérez, P. (2005, Noviembre 23). Políticas educativas de reforma e identidades profesionales: El caso de la educación secundaria en España *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 13(45). Retrieved [date] from <http://epaa.asu.edu/epaa/v13n45/>

Resumen

El artículo analiza los efectos de las políticas educativas de reforma a gran escala sobre las identidades profesionales del profesorado, a partir de una revisión de la literatura y de los datos de una investigación que hemos desarrollado. La crisis de las identidades profesionales, en primer lugar, se sitúa dentro del marco, más amplio, de la crisis de la modernidad. Se describe el paisaje (factores y causas) de la crisis, dibujado por la reforma educativa de los noventa (LOGSE 1990), el papel que ha jugado la

formación del profesorado en incrementar dicha crisis y las razones de resistencia al cambio educativo del profesorado de Secundaria. En este marco, se estudian las distintas formas de identidad adoptadas por el profesorado ante el cambio, para describir los resultados de una investigación cualitativa a través de las voces del profesorado. Finalmente se discuten dos vías de salida: un uso político de la nostalgia, que hizo el gobierno conservador para ganarse el apoyo de una parte importante del profesorado; y se exploran nuevas avenidas para la reconstrucción de las identidades profesionales. Se pretende reimaginar discursos alternativos que puedan conducir a lo que la escuela deba ser en la “segunda modernidad”.

Abstract

The article analyses the effects of the large scale educational reform policies on teachers' professional identities, based on a review of the literature and data from a study we carried out. Professional identity crisis is placed within the broader framework of the modernity crisis. The story of this crisis (influences and causes) includes a description of the education reform of the 1990's (LOGSE, *Ley de Ordenación General del Sistema Educativo*), the role played by teacher training in aggravating the problem, and the reasons secondary teachers have resisted educational change. In this framework, the different types of identity adopted by teachers faced with this change are studied, and the results of a qualitative study through the voices of the teachers are described. Finally, two exit plans are presented: a political use of nostalgia, employed by the conservative government to gain the support of a large number of teachers; and the exploration of new avenues for the reconstruction of professional identities. The idea is to re-examine alternative arguments about what schools should be in the “second modern society.”

Introducción

Las reformas educativas, según la conocida analogía de Larry Cuban, quedan –en muchas ocasiones– como huracanes que pasan, sin llegar a afectar significativamente al núcleo instruccional del aula, que ha solido permanecer impasible a sucesivas olas y vientos. Así, desde un simil “geológico”, aparece en los análisis la escasa sedimentación que ha quedado en sus estratos. Sin embargo, el paso de las olas reformistas pueden dejar graves secuelas destructivas sobre las personas, dado que la reestructuración del sistema fuerza, normalmente, a una dolorosa reconversión identitaria. Por eso, acrecentado en nuestra vivencia postmoderna de la subjetividad, los huracanes reformistas dejan también destrucción, al desmoralizar el ejercicio profesional del profesorado hasta límites que llevan, en determinados casos, a las bajas por enfermedad. Este sería el caso de la Reforma educativa en España en las últimas décadas que, por sus efectos en las vidas y condiciones de trabajo del profesorado de Secundaria, ha contribuido a desestabilizar su identidad profesional, como vamos a poner de manifiesto en la investigación que describimos en este artículo. Es cierto, como mostraremos, que algunos de los impactos se han producido por cambios sociales con motivo de Reforma, no por efecto directo de ella, como determinada literatura –de modo simplista– ha

extendido en la prensa. Pero una mayoría de profesores, con razón o sin ella, culpan a las reformas educativas de las nuevas enfermedades del alma que les aquejan.

En España hemos vivido en las últimas dos décadas un periodo de macroreformas educativas, particularmente centradas en la Secundaria Obligatoria (12-16 años), que han tenido graves repercusiones en las identidades profesionales del profesorado, hasta entonces asentadas. A la par, esta crisis de identidad profesional ha contribuido –en gran medida– a dar al traste con algunos objetivos progresistas de las referidas reformas. Si los actores escolares modifican las reformas, también éstas alteran los roles y funciones de los docentes. Por eso, puede tener interés investigar los efectos ambivalentes de las políticas educativas de reforma a gran escala sobre el trabajo de los docentes y las identidades profesionales. Queremos, en este trabajo, analizar los efectos de la reforma educativa en España, emprendida en las últimas décadas, sobre la crisis de identidad profesional del profesorado, a partir de los datos de una investigación que hemos desarrollado.

Resaltamos de entrada en qué medida vinculamos políticamente la política educativa y la identidad profesional. En nuestra modernidad tardía reivindicar la dimensión personal del oficio de enseñar, tal vez, lejos de un posible neorromanticismo, sea uno de los posibles modos de incidir políticamente. Como con clarividencia afirma Nias (1996: 305-6), “la pasión en la enseñanza es política, precisamente porque es personal. Si la enseñanza como trabajo se está progresivamente desprofesionalizando, como se puede ver en la intenciones actuales de las políticas educativas de todo el mundo, es precisamente porque –de modo paralelo– se está despersonalizando”. Lo social, pues, se individualiza y lo personal se politiza, dando lugar a una nueva política de la vida, como la llama Giddens (1995). En unos momentos en que las reformas están reestructurando fuertemente el trabajo escolar, la cara personal y emocional del cambio educativo ocupa un lugar central en el ejercicio profesional (Hargreaves, 2003b).

Los modos racionales o técnicos de llevar a cabo las reformas han entendido a los profesores como seres racionales que las gestionan e implementan fiel y, por tanto, exitosamente. Desengañados de que la mejora de la enseñanza provenga de cambios diseñados externamente, hemos vuelto a revalorizar las dimensiones de compromiso, vocación y profesionalidad del profesorado, poniendo –en su lugar– la dimensión emocional del oficio de enseñar. Al fin y al cabo, la buena enseñanza se juega en cómo cada día el profesorado se apasiona con el saber que logra transmitir, imbuyendo a sus alumnos de dicha curiosidad. Y esto depende muy fundamentalmente del tipo de identidad que tiene en el trabajo y, en su caso, de la reconstrucción futura.

Los cambios educativos y reformas afectan no sólo ni principalmente a los conocimientos, habilidades o capacidades de los profesores, sino más básicamente a las relaciones que tienen en su trabajo, que están en el núcleo de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Cambios impositivos, que no sitúan las vidas profesionales en escenarios más atractivos, generan emociones negativas. Desde este punto de vista, “las reformas escolares llegan a ser una cuestión de posibilitar al profesorado y otros agentes reimaginar sus vidas profesionales” (Clandinin y Connelly, 1998: 162). Sin duda esto nos conduce a concebir las reformas de un modo más “blando”, menos impositivas sobre las vidas de los alumnos, padres y profesores, para poder ser agenciadas con menos urgencia y con mayor necesidad de oír, negociar.

La Crisis Identitaria Del Profesorado Al Final De La Modernidad

En este trabajo vamos a partir de la hipótesis de que la crisis de identidad del profesorado, al igual que en el caso de otras profesiones dedicadas al cuidado del otro (Dubet, 2002), va unida a la crisis de la modernidad (Giddens, 1995; Gergen, 1992), vinculada –a su vez– con una crisis de la escuela. Ha de ser, por tanto, comprendida en el marco de un cierto desmoronamiento de los principios ilustrados modernos que daban sentido al sistema escolar. Es justo en este cuadro donde

se comprenden las orientaciones “nostálgicas”, a la “defensiva”, que suelen aparecer en el discurso de algunos profesores sobre sus condiciones de trabajo. A su vez, los nuevos discursos de las reformas educativas, que pretenden un control de la práctica docente mediante una intensificación del trabajo, acentúan dicha crisis, sentida como una falta de confianza en su capacidad para hacer un buen trabajo. Como dice Day (2002):

Las reformas tienen un impacto sobre las identidades del profesorado y, dado que son conjuntamente cognitivas y emocionales, dan lugar a reacciones que son a la vez racionales y no racionales. Es decir, los modos y amplitud en que las reformas son recibidas, adoptadas y apoyadas o no, se encuentran influenciadas por la amplitud en que cambian las identidades existentes (p. 683).

La Reforma educativa de los noventa en España, así como las nuevas demandas sociales y educativas por las que se transfieren funciones, que antes eran asumidas por otras instancias (medio social y familiar), al cambiar el escenario, han contribuido a desestabilizar su ejercicio profesional, lo que conduce a una difícil (re)construcción identitaria. Si los modelos tradicionales de profesionalismo (especialista en disciplina con clases magistrales) se descomponen, las nuevas formas emergentes de profesionalidad ampliada (educador) no llegan a ejercer el suficiente atractivo como para servir de referencia movilizadora en una estrategia de reconfiguración de la identidad.

Un discurso ampliamente difundido, real o manufacturado, viene poniendo de manifiesto que la escuela (especialmente, la “Secundaria Obligatoria”) vive un momento de crisis o –de modo más preciso– una reestructuración y/o reconversión. Ya sea ésta entendida como ruptura de un equilibrio, siempre inestable, como resistencia a demandas actuales o como efecto de las contradicciones sociales, parece que la estabilidad que la caracterizó en otros tiempos está definitivamente rota, no sólo en España sino en la mayor parte de los países occidentales. Han aparecido graves tensiones, un cierto desorden se instala, el sistema está en mutación. Un elemento esencial (agente y paciente) de tal crisis es el profesorado, cuya identidad profesional (rol y tarea docente) se está viendo seriamente cuestionada.

Ese actor al que, sin darse del todo cuenta, mientras representaba su obra, le han cambiado el escenario, según la buena analogía de José Manuel Esteve (1987), empieza a sentir si no está quedando fuera de juego. Las escuelas o institutos para los que estaban habituados en trabajar empiezan a no existir. Un conjunto de factores aparecidos en nuestra segunda modernidad, que analizaremos, han resituado al profesorado en un nuevo lugar en la escena educativa. Antiguas preocupaciones docentes, asociadas –en este nivel educativo– con el modelo de “magister”, se desmoronan y las nuevas competencias docentes son percibidas como amenazas a la identidad asentada. Demandas y regulaciones (sociales y administrativas) de funciones y papeles reconvierten los roles (“identidad para otro”), incidiendo –paralelamente– en la interiorización del rol asignado a la función (“identidad para sí”). En esa situación, aparecen nuevas enfermedades del alma, que diría Julia Kristeva (1993), precisando en los casos graves una terapia; en los comunes y leves, una autoterapia, acentuando –en cualquier caso– una baja moral o desmoralización (Troman y Woods, 2000).

Por su parte, indagar el proceso histórico, colectivo e individual, que está modificando la configuración de las identidades profesionales del profesorado, es relevante porque –como señaló Nias (1989: 155), en uno de los estudios pioneros– “la identidad es un elemento crucial en el modo como los propios profesores construyen la naturaleza de su trabajo”. Entre los incentivos para comprometer a los docentes con el cambio está la reafirmación de la identidad profesional. Por eso, una propuesta de cambio educativo con futuro requiere orquestar incentivos que lleven a los profesores a pensar de nuevo modo su trabajo en conjunción con los nuevos objetivos. Estos incentivos, entre otros, deben coordinar los esfuerzos de los profesores, proveerlos con metas compartidas, mejorar sus condiciones de trabajo y *reafirmar su identidad profesional*.

Crisis de la Modernidad y Crisis de la Identidad Profesional

De acuerdo con la tesis enunciada anteriormente, la crisis identitaria del profesorado se inscribe –en primer lugar– en un cuadro más general de transformaciones sociales, que han resquebrajado los espacios tradicionales de identificación sexual, religiosa, familiar o laboral (Dubar, 2002; Gergen, 1992). A su vez, la identidad unitaria y permanente ligada al trabajo desempeñado, de acuerdo con Richard Sennett (2000), se ha “corrosionado”, en función de los contextos flexibles y móviles del capitalismo tardío. La globalización ha desestabilizado las identidades culturales y profesionales dando lugar a una proliferación de identidades que luchan por reafirmarse (Castells, 1998). En su estudio específico sobre nuestro tema Amélia Lopes (2002) resalta, con razón, que la crisis de identidad de los profesores es inseparable de las mutaciones de las sociedades modernas, incluida la propia crisis de la modernidad. La escuela, como creación de la modernidad, pues, entra en crisis y –con ello– el papel de los profesores, del saber y de su transmisión.

Ha sido objeto de análisis la imposibilidad de un yo unificado o una identidad esencial en la modernidad “líquida”, como la llama Bauman. Desde el postmodernismo el yo es un sujeto descentrado que encuentra su identidad en los fragmentos del lenguaje o de la trama de la vida. En la actual coyuntura uno de los ejes sobre los que se asentaba y daba solidez a la biografía, como era una profesión u ocupación fija, se fragmenta. Las nuevas condiciones de trabajo han roto la continuidad de la carrera laboral que vertebraba las vidas modernas, disgregándose una de las sedes de la identidad profesional y personal. Las carreras laborales presentan ahora un elevado nivel de flexibilidad y precariedad. En esta situación, el profesorado, mayoritariamente en España funcionario “para toda la vida” en los centros públicos, se encuentra como un sujeto aun moderno (“jaula de hierro” weberiana), en el que si –por un lado– parece no afectarle tal “corrosión del carácter” por su estabilidad en el trabajo, por otro, no deja de acusar subjetivamente los cambios en los roles (desapego y falta de vinculación a largo plazo con la institución), que desintegran el carácter o la identidad.

En una de las mejores obras sociológicas sobre el tema, Giddens (1995) mantiene que la identidad se convierte en un “proyecto reflejo del yo, consistente en el mantenimiento de una crónica biográfica coherente, continuamente revisada” (pp. 13-14), lo que está forzando a una “transformación de la intimidad”, que busca nuevos modos de realización (“política de la vida”), dado que la “política de emancipación” moderna o ilustrada no lo ha satisfecho. En nuestro orden postmoderno, el yo es –entonces– un proyecto reflexivo a construir sobre las trayectorias recorridas. Como señala,

La reflexividad de la modernidad alcanza el corazón del yo. Dicho de otra manera, en el contexto de un orden postradicional, el yo se convierte en un *proyecto reflejo*. [...] La identidad del yo se hace problemática en la modernidad de una manera que contrasta con las relaciones entre yo y sociedad en circunstancias más tradicionales.

Cuando, en la segunda modernidad, el yo se convierte entonces en un proyecto reflexivo, los individuos se ven obligados a construir sus identidades a través de un proceso en que se intensifica la necesidad de individualización, de acuerdo con lo que consideran sus fuentes de sentido, que ya no vienen dadas de antemano por las instituciones en que habitan. Dado que éstas no aseguran el curso estable de un ciclo de vida y se debilitan los patrones de acción colectiva, la identidad será el resultado de identificaciones contingentes, atribuidas por los otros o reivindicadas por el propio sujeto, en cualquier caso variables según los contextos sociales y trayectorias individuales, susceptibles –por tanto– de diversas configuraciones identitarias.

Diversos analistas han llamado la atención sobre cómo lo social se desvanece (Dubet y Martuccelli, 1999) para dar lugar a una sociedad individualizada (Bauman, 2001; Elias, 1990). Al respecto Ulrich Beck (1998) sostiene:

En este sentido, individualización significa que la biografía personal queda al margen de pautas previas y queda abierta a situaciones en que cada cual ha de elegir cómo actuar.

Disminuye el aspecto de opciones de vida realmente alternativas y aumenta el aspecto de biografías autoproducidas, al margen de alternativas. Individualización de las condiciones de vida significa, pues, que las biografías se hacen autoreflejas; lo que está dado socialmente se transforma en biografía producida por uno mismo y que continuará produciéndola (p. 171).

Ulrich Beck (Beck y Beck-Gernsheim, 2003) ha desarrollado la tesis de la emergencia de una “individualidad institucionalizada” en la “segunda modernidad”, donde las personas tienden a verse como el centro de su propios planes de vida, frente a preocupaciones por el grupo social en la primera modernidad. Esta individualización conlleva una transformación de la identidad del yo, así como de la relación de éste con los proyectos colectivos. La individualización, por lo que nos importa, tiene –al menos– dos consecuencias: se buscan soluciones biográficas a las contradicciones sistémicas; por otra, los problemas sociales (en nuestro caso, de política educativa) son vividos psíquicamente como sentimientos de culpa, ansiedad o conflicto. En esta situación hemos de funcionar con nuevas modalidades de gestión de lo social basadas en la *individualización*, donde los individuos se ven impelidos a construir su propia biografía, en muchas ocasiones desvinculados de las instituciones en que trabajan, procurando revincular nuevas formas de vida en las que los individuos deben producir, representar y combinar por si mismos sus propias biografías.

De este modo, el creciente proceso de individualización obliga a que los actores tengan que reafirmar una identidad que, paradójicamente, luego se va a ver continuamente cuestionada, provocando crisis. La adquisición y el mantenimiento de una identidad ha llegado a ser vital al tiempo que problemático (Bendle, 2002). El mundo de la vida (*lebenswelt*) retorna a un primer plano y la “política de la vida” del profesorado es preciso articularla con la política educativa, si no se quiere que la reconversión profesional pueda dar al traste con las pretensiones de las reformas educativas. Los cambios ya no pueden llevarse a cabo por encima de las emociones, sentimientos y horizontes profesionales del profesorado; por lo que, como ha dicho Hargreaves (2003b), querer introducir cambios, al margen de lo que los profesores y profesoras sienten, es introducirlos por la puerta falsa y –en cuanto tales– condenados al fracaso.

Reforma Educativa y Vidas Profesionales

La Educación Secundaria en España, como en otros países, arrastra un largo pasado de falta de identidad, como etapa educativa en la encrucijada entre los estudios primarios y el mundo académico del Bachillerato, entre la vida laboral (cuando termina el alumno) y el curso académico (para los que prosiguen Bachillerato y, posteriormente, Universidad). Esto se ha acentuado con una reforma educativa de largo alcance (1990), al configurar la Educación Secundaria como Obligatoria (ESO) hasta los 16 años, cuando se pasa ya decididamente de una Secundaria reservada a élites (alumnos que luego cursaban estudios universitarios) a una Secundaria de masas, para toda la población escolar. Acerca de esta configuración híbrida de la ESO dice Antonio Viñao (2004):

La ESO era, en su configuración, una etapa educativa de naturaleza híbrida. Por un lado, en cuanto educación básica, obligatoria y gratuita, era una continuación de la primaria. Por otro, formaba parte de la educación secundaria junto con el posterior bachillerato y la formación profesional de grado medio, dos enseñanzas no obligatorias ni gratuitas. Por su naturaleza última era una prolongación de la primaria; por su ubicación física y académica era una etapa más de la educación secundaria. Ahí, en ese carácter híbrido, residía su problema (p. 113).

Como hemos descrito en otro lugar (Bolívar, 2004) esta configuración híbrida será fuente continua de problemas, que se acentúa al asignar su impartición en centros (Institutos) y por profesorado (profesores de Bachillerato o de Formación Profesional), cuya cultura organizativa y profesional (especialista en disciplinas) no es la propia de una enseñanza no obligatoria. Esta falta de congruencia entre la nueva identidad institucional y la identidad profesional heredada, al alterar las condiciones de trabajo docente, desestabiliza el ejercicio profesional. En la medida en que, con la formación recibida y desde la práctica docente que ha forjado su propio saber profesional, no puede responder a las exigencias del nuevo alumnado que accede a los Institutos, unido a una política educativa centralizada e impositiva, se vive ahora como un proceso de *reconversión profesional* y sentido como una grave crisis de identidad profesional.

Una paradoja de la política educativa española es cómo una reforma progresista como la puesta en marcha por la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (1990), llevada a cabo por el partido socialista y que –en su momento– contó con amplios apoyos sociales y del profesorado, con el tiempo ha generado graves problemas y una oposición activa por una parte importante del colectivo del profesorado. Para explicar esta paradoja, aparte –sin duda– de los cambios sociales en la población escolar, en este trabajo queremos incidir en un factor subyacente que ha emergido con fuerza en la postmodernidad, no cuidado en la implementación de la Reforma, como es la incidencia en las crisis de las identidades profesionales. Un factor adicional que incrementa dicha incidencia es, como señala el mismo historiador de la educación, que

Se encomendó a un cuerpo de profesores, el de secundaria, con una tradicional compartimentación por materias o disciplinas y una vocación preuniversitaria que no casaban con el carácter obligatorio, básico y más orientativo que selectivo de esta etapa. [...]. A diferencia de Francia, donde la enseñanza en el primer ciclo de la educación secundaria, asimismo comprensivo, que se imparte en los *colleges* –un tipo de centros docentes independiente de las escuelas de primaria y de los liceos de bachillerato general o técnico–, está a cargo de un cuerpo de profesores específico, en nuestro caso se optó por encargar dicha enseñanza al mismo cuerpo de profesores de secundaria responsable del bachillerato, un tipo de enseñanza diferente por su organización académica, objetivos, naturaleza, metodología y alumnos (Viñao, 2004, 141 y 114).

Una fenomenología del paisaje difuso de la crisis: síntomas y causas

La Reforma educativa de los noventa, así como las nuevas demandas sociales y educativas por las que se transfieren funciones que antes eran asumidas por otras instancias, de este modo, al cambiar el escenario de acción docente, han reestructurado el ejercicio profesional. Vamos a describir algunos de los impactos que, con motivo de Reforma no por efecto de ella, ha tenido en el profesorado de Secundaria. Sin adoptar ahora un análisis crítico, hacemos una cierta fenomenología de síntomas y causas, como descripción de evidencias que –fundada o infundadamente– a modo de *idola* están corriendo en el medio, dibujando un cierto paisaje de la crisis de identidad del profesorado.

Profesorado de Bachillerato y educación comprensiva

Un profesorado procedente de Bachillerato, con una formación especializada disciplinar en la Universidad, que –al tiempo– compatibiliza en el mismo Centro y horario la enseñanza no obligatoria y selectiva con la comprensiva de la ESO, ha tenido graves problemas para asumir, dentro de su *ethos*, los nuevos modos de hacer en su ejercicio profesional. Como advirtió, entre otros, Antonio Viñao (2001), era un “experimento con la utopía”, al realizarse como macrorreforma desde arriba, no integrada en la cultura de los centros y del profesorado, y –sobre todo– sin haber

puesto medios suficientes para transformarla. En ese contexto, no es extraño, que –casi desde el principio– dicho profesorado adoptara mayoritariamente una posición refractaria, cuando no de oposición. No era la misma situación de partida en el profesorado de Formación Profesional, ni en los maestros que accedieron al primer ciclo de la ESO.

Esto contribuyó a provocar una crisis de identidad profesional, sin haber puesto medios para impedirlo o aminorarlo. Por eso mismo, se da la situación paradójica de que habiendo, en conjunto, mejorado las condiciones de trabajo y retributivas, se haya incrementado el desánimo de los profesores. Los factores objetivos han empezado a tener menos peso que otros emocionales, como la vivencia cotidiana o las expectativas personales y sociales. Los docentes actuales acusan una imagen desdoblada de sí mismos: frente al discurso heredado de la dimensión vocacional y trascendente de la tarea de enseñar, una vez “desacralizado” con la pérdida del prestigio social y otros procesos, reaparece un yo deslegitimado socialmente.

El acceso a la Secundaria obligatoria de adolescentes procedentes de un medio social donde las normas y valores comunes de su cultura de origen no coinciden con la cultura escolar academicista establecida en los Institutos, los convierte en “problemáticos”, al dar la espalda a la cultura transmitida en ellos. Estos jóvenes no están dispuestos a sacrificar su presente por un futuro que perciben incierto, emergiendo en grado creciente conductas antisociales cuando no violentas. Siendo muchos los profesores que han respondido proactivamente a estos cambios, a otros muchos les ha comenzado a pasar factura.

Cultura organizativa de los Institutos

Los Institutos de Bachillerato, transformados nominalmente en IES (Institutos de Educación Secundaria), en su estructura organizativa, curricular y profesional tienen un diseño (*éthos* o cultura) heredado de la modernidad ilustrada para otros propósitos, incapaces de hacer frente a los retos de una población escolar que ya no es, exclusivamente, la burguesía o nuevas clases medias. Sabemos que la “gramática básica” que gobierna la vida de los Institutos es incompatible para atender las necesidades de las nuevas masas de adolescentes. Algunas propuestas han señalado la dirección por dónde se debía ir. Pero el problema, no es la imaginación, sino lo arduo que resulta, partiendo de nuestro presente, llegar “hasta allí”, como certeramente analizan Hargreaves, Earl y Ryan (1998).

En este caso, no es posible seguir representando el mismo papel cuando el escenario ha cambiado. Como se ha dicho, Hamlet no puede ser representado en el mismo escenario de Macbet, ni los actores pueden permanecer con los mismos hábitos. Cuando la demanda de unas nuevas funciones (coordinación y acción conjunta de la labor educativa no limitada al aula, acceso de toda la población escolar, atender las necesidades de cada alumno, etc.) no encajan con las pautas organizativas tradicionales, la salida de la “crisis” pasa, en primer lugar, por un paulatino “cambio de escenario”, que facilite las acciones deseadas. También, a su vez, los actores han de cambiar los *hábitos* (en el doble sentido: vestimenta y modos de actuar).

Por su parte, en los IES han convivido cuatro grupos de profesores (catedráticos, profesores de secundaria procedentes de Bachillerato, de Formación profesional y maestros) con distinta cultura y socialización profesional, con diferencias de poder y estatus (tareas, horarios y salarios), sin haber rediseñado dichos contextos laborales y profesionales. En los centros cohabitan diferentes “culturas profesionales”, propias de colectivos que comparten una historia, unos valores, unos intereses materiales y fines, es decir, un imaginario.

En este contexto, no parece que los nuevos Institutos de Educación Secundaria hayan contribuido a generar una nueva cultura profesional, más bien han incrementado algunas diferencias de partida. El futuro de esta nueva etapa educativa (Educación Secundaria) se juega, entre otros factores, en lograr una identidad profesional del profesorado, paralela a una “cultura organizativa y profesional” compartida.

Promover una redefinición de la identidad exige la emergencia de nuevos roles y patrones de relaciones entre los profesores, rediseñando los entornos laborales, las estructuras organizativas y los modos de pensar y hacer la enseñanza, provocando nuevas asignaciones compartidas de significados. Ello no será posible reclusándose en la defensa del pasado (las escuelas secundarias modernistas en un contexto postmoderno, como dice Hargreaves, 1996), ni tampoco dejando la actuación al plano interno del centro escolar, como clave de la recomposición de la identidad. Esas medidas no pueden prescindir de las condiciones organizativas del trabajo en los centros escolares (horarios, división por áreas/materias, órganos y formas de toma de decisiones, distribución micropolítica del poder y estatus, etc.).

Reforma y vidas profesionales

Determinadas formas, en exceso racionales, en la implantación inicial de la Reforma (cierre de aulas, reconversión de los centros, reestructuraciones de la plantilla, ajustes de personal con traslado obligado, reasignación en áreas, impartición de materias “afines” o sin afinidad con la trayectoria profesional previa, enfrentamiento con compañeros por mantener cada uno su estabilidad o materia, incertidumbre sobre su futuro profesional, intercambiabilidad de roles, etc.) han incidido de modo negativo en las condiciones personales de trabajo y vivencia de la profesión: baja autopercepción del estatus, insatisfacción laboral, imagen social deteriorada, pérdida de autoestima profesional. La vivencia de esta especie de flexibilidad “postfordista” en el trabajo, en paralelo al capitalismo flexible que describe Sennett, provoca inquietud afectiva y desmotivación, cuando no resistencia, a la puesta en práctica de la Reforma, atribuyendo a ésta lo que no era sino fruto de modos inadecuados de aplicarla. Todo ello ha tornado difícil encontrar lugares donde los proyectos educativos de las reformas se puedan articular con los proyectos biográficos del profesorado como personas.

En un Informe realizado con la visita y entrevistas en cinco Institutos de Secundaria se resaltan, como ejemplo, cuatro factores que están incidiendo gravemente en la problemática actual: La escasez de recursos materiales y de profesores de apoyo para los alumnos que van peor y para atender a los inmigrantes; la carencia de herramientas para combatir la indisciplina de los alumnos; la necesidad de revisar la organización del sistema educativo y la falta de una distribución homogénea del alumnado con problemas entre centros públicos y concertados (*El País Educación*, 4.03.2002).

Por su parte, la imagen que dibuja la fotografía de la ESO de Marchesi y Martín (2002) es que el profesorado la está viviendo con un desánimo general, con escasas expectativas hacia el aprendizaje de los alumnos y de la motivación de éstos por el trabajo:

Existe, por tanto, en los profesores un sentimiento de que el esfuerzo que exige la enseñanza se enfrenta a barreras difíciles de franquear y que, incluso si ese esfuerzo se realiza, no siempre da como resultado un mejor nivel de rendimiento en sus alumnos y no tiene el reconocimiento social debido. [...] Los profesores se sienten abrumados y escasamente valorados y perciben que la Reforma, pensada desde parámetros sociales y curriculares, no ha sido capaz de responder a sus demandas profesionales ni de ofrecerles una formación suficiente para enseñar a las nuevas generaciones de alumnos (págs. 345, 356-7).

En fin, “aplicar las reformas por la fuerza puede hacer ganar la batalla de su implementación a corto plazo, pero hará perder la guerra de las mejoras a largo plazo”, comentan Hargreaves *et al.* (2001: 140). En este sentido, cambios permanentes, decididos al margen de las demandas y participación activa (no sólo formal) de los implicados, pueden generar una desprofesionalización del personal y el fortalecimiento de los comportamientos corporativos. En relación con el modo como se ha llevado la puesta en práctica de la reforma educativa, un conjunto de Asociaciones de Profesores de Instituto (2004), defensoras de la escuela pública, llegaban a declarar que

Parece verosímil que las reformas que se han impuesto, que han provocado un acelerado deterioro de la enseñanza pública, exigían la previa desmoralización del profesorado; la pérdida de rigor en la docencia y en el conjunto del sistema educativo, y la pérdida de la autoridad en el aula y la de la consideración social del profesorado [...]. El deterioro ha afectado progresivamente tanto a las condiciones profesionales como a las laborales de los docentes.

Reconversión y nuevas regulaciones del trabajo docente

Las demandas sociales actuales, de las que se han hecho amplio eco las reformas educativas de las últimas décadas, de que el profesorado –además de las competencias profesionales en una materia o campo disciplinar– deba asumir un compromiso personal en la educación de alumnos y alumnas, con crecientes déficits de socialización, convirtiéndose en “educador” (*in loco parentis*) de actitudes y valores y “orientador” de sus vidas, son –sin duda– percibidas más como una amenaza que como una oportunidad de ampliación de la profesionalidad. Al tiempo que representan un desafío para la tarea docente, a falta de habilidades y por su no congruencia con las representaciones habituales de la profesión, provocan una reconversión profesional, con la consiguiente crisis de identidad profesional.

La identidad profesional se ve, así, seriamente cuestionada por los *múltiples papeles* exigidos, al arbitrio de las diversas transferencias competenciales que les hacen otras instituciones y grupos sociales, en ocasiones, contradictorias. Además de especialista en su campo disciplinar, que le obliga a desarrollar unos currículos, para los que considera que no tiene tiempo, ante alumnos –en algunos casos– poco motivados, acumula ser educador que atienda al desarrollo moral y personal de los alumnos. La merma progresiva de la capacidad educadora y socializadora de la familia y comunidad, entre otros, obliga a que la tarea educativa acumule aspectos que antes podían quedar relegados. A esto se une que debe preocuparse por los problemas psicológicos de los alumnos, ejercer de padre ante la ausencia afectiva o efectiva de éstos, mediando –incluso– en las situaciones conflictivas familiares que los alumnos traen a clase. Como señala un informe sociológico, por la delegación de funciones educativas a los centros, “muchos profesores se ven forzados a ensayar nuevos papeles y a convivir con contradicciones internas entre sus variados *roles*, como ejercer de enseñante, de educador, de padre, de psicólogo, de autoridad disciplinar, de persona cercana y al mismo tiempo sin perder el propio ‘lugar’, lo que genera inevitablemente estrés, como recogen todos los estudios sobre el profesor” (AA.VV., 2001: 154).

El saber hacer profesional del profesorado actual desborda estos papeles, lo que genera insatisfacción, estrés o frustración (“qué hago yo en esta situación”, comentaba una profesora). Una voluntad de racionalización pedagógica y organizativa ha hecho que, en conjunto, el trabajo no docente se haya duplicado, a la vez que el trabajo docente se ha intensificado con un conjunto de tareas burocráticas (documentos) que los docentes perciben de escasa operatividad, que les “roban” un tiempo necesario para tareas percibidas como más imperiosas. En fin, como comentan Woods y otros (2004), el precio del cambio ha sido unos profesores quemados y estresados.

Enseñar en una situación paradójica

La ampliación de las funciones de la escuela como agente de socialización se corresponde paralelamente con el hecho de que otras instancias sociales renunciaban a parte de su labor educativa en este terreno. Además, las *condiciones de esta delegación* han cambiado radicalmente de las que había antes. Al tiempo que se demanda la socialización en normas, comportamientos y valores (la introducción de los llamados “temas transversales” en el currículum escolar venían a refrendarla), se cuestiona la legitimidad necesaria para responder a dicha demanda, cuando se discute –por ejemplo– las respuestas educativas adoptadas por los centros y el profesorado. En esta situación, el

profesorado se encuentra en una situación “paradójica” (Hargeaves, 2003a), al no poder dar respuesta satisfactoria a estos principios incompatibles. Envueltos en un “infernial triángulo”, entre víctimas y contrapuntos de los cambios y demandas sociales, sin embargo no pueden renunciar a ser “catalizadores” de las distintas presiones en favor de una educación de la ciudadanía.

Juan Carlos Tedesco (1995) ha explicado, muy sugerentemente, desde la teoría sociológica de la doble socialización (primaria y secundaria), cómo el debilitamiento progresivo de la capacidad socializadora de la familia, sobre la que se asentaba la labor de socialización secundaria de la escuela (“cuando la familia socializaba, la escuela podía ocuparse de enseñar”), compartida con otras instancias, hace que ahora se transfiera a la escuela —especialmente grave en Secundaria, donde no estaba asumido en su anterior ejercicio profesional— la socialización primaria. Se produce así una “*primarización de la socialización secundaria*”, lo que convierte a la escuela en una “*institución total*”, que asume —no sin graves contradicciones, particularmente en esta etapa— tanto la formación integral de la personalidad (formación moral, cívica y de socialización primaria) como el desarrollo cognitivo, con la enseñanza de un conjunto de saberes, ahora más inestables y complejos. Tarea, condenada a un cierto fracaso, mientras persista la pérdida de la articulación tradicional entre la socialización primaria y las distintas modalidades de la socialización secundaria. Por ello propone como salida un “nuevo pacto educativo”.

Alumnado y reconocimiento de la identidad

El alumnado desempeña un papel de primer orden en el *reconocimiento de la identidad*. Numerosos estudios sobre la profesión docente han ido destacando que, para un alto porcentaje de profesores, el sentido de su trabajo cada día viene dado por su reconocimiento en las miradas de los alumnos, viendo cómo progresan, se hacen mejores ciudadanos o adquieren una educación de la que carecían, que les posibilite la emancipación de las condiciones familiares. Ese lado emocional es lo que (etimológicamente: *emovere*) les mueve a entregarse en su trabajo. Es en la clase donde se juega la identidad e integridad del profesor, donde se realiza como tal. La autoestima profesional se produce, así, reflejamente, en el reconocimiento que tiene en el trabajo de los alumnos.

Precisamente, uno de los factores que, implícitamente, más está contribuyendo a dicha crisis de identidad proviene de que, ante la entrada de nuevos públicos, tienen que lidiar con todos los problemas sociales y familiares de los que son portadores cada mañana los alumnos y alumnas. Además de fuente de problemas, ese alumnado, que no subordina su presente a un futuro, no “reconoce” el trabajo y esfuerzo de su profesorado, más bien —en determinados casos— parece negarle el valor de dicho esfuerzo. Si no hay otras formas de reconocimiento extrínseco, entonces lo que quedaba —como era el reconocimiento intrínseco en el aula— se tambalea, con lo que se agudiza la crisis de identidad profesional. No obstante, preciso es reconocerlo, otros muchos docentes saben encontrar un lugar para el aprendizaje en estos alumnos, lo que contribuye a reafirmar su identidad profesional (seguramente, una vez, “reconstruida”).

François Dubet (2002) ha puesto de manifiesto cómo los alumnos, en una sociedad “desinstitucionalizada”, en ausencia de modelos prescriptivos por la crisis de las instituciones, inscriben su acción según contextos variables, haciendo frente a cada situación social con una diversidad de posibles acciones. Ante la pluralidad de orientaciones, incluso antagónicas, el alumno se ve obligado a construir por sí mismo el sentido de su experiencia (por el ejemplo, el sentido mismo de los estudios, que ya no viene dado de por sí por ningún programa institucional). Esto hace especialmente difícil la tarea de educar. Si las reglas ya no están dadas y los antiguos ajustes se han erosionado, la propia motivación de los alumnos ha de ser construida por el profesorado. Tienen que construir primero la relación que, después, les permita enseñar y educar. Cuando lo logran, la identidad profesional queda reforzada.

Imagen y reconocimiento social

La construcción de la identidad profesional, y su posible choque con la realidad o crisis posterior, se juega también –en otra dimensión o perspectiva– en la imagen social que presenta, para el propio profesor o la sociedad en general. Las expectativas y realidades, estereotipos y condiciones de trabajo, contribuyen a configurar el autoconcepto, autoestima y la propia imagen social. Precisamente, en la medida en que en los últimos años la sociedad hace una crítica generalizada del sistema de enseñanza, manufacturándose en los medios de comunicación una imagen negativa y ruinoso de la realidad de la enseñanza y de la actuación de los profesores, particularmente referida a la Secundaria Obligatoria, se convierte en uno de los factores que también está provocando dicha crisis.

Como comenta Esteve (2001), son frecuentes las estadísticas de fracaso escolar, situaciones de violencia física en las aulas, despidos y juicios contra los profesores acusados ante las más variadas jurisdicciones, exceso de vacaciones, deficiencias de todo tipo en los servicios educativos y una acusación generalizada de no responder a las cambiantes demandas sociales, etc. Se puede, entonces, decir que “paradójicamente, el profesor ha sufrido las consecuencias más negativas de los éxitos obtenidos por el sistema escolar en los últimos veinte años, perdiendo el respeto y el apoyo social que constituían su retribución social más gratificante” (p. 110). El consenso generalizado sobre las bondades de la educación se rompe, justo cuando se logra la escolarización obligatoria hasta los 16 años, exigiendo al sistema educativo lo que, por sí mismo y solo, no puede en todos los casos dar.

Hay una queja continua, vivida cotidianamente, de una falta de apoyo y reconocimiento social (implícito o explícito) de los docentes. Esta cuestión debe ser debidamente situada, de modo que posibilite no añorar tiempos pasados, ya –para bien o mal– irrecuperables, sino resolver adecuadamente en el presente el problema de educar ciudadanos. Redefiniciones estratégicas de vuelta al refugio en el saber académico de cada una de las disciplinas, como modo de reafirmar la profesionalidad cuestionada, o el mantenimiento de la propia situación, son defensivas y, por tanto, inservibles para el futuro.

Estos y otros factores, mezclados y no suficientemente diferenciados, han provocado en un amplio conjunto del profesorado una *crisis de identidad profesional* y –en último extremo– una reconversión de la profesión docente, sin aportar –hasta ahora– a cambio, nuevas expectativas, sino –más bien– mayores horizontes de incertidumbre y ansiedad. Por lo demás, con matices diferenciales, el problema se presenta en el profesorado de los primeros niveles de Secundaria en los países europeos, como se muestra en un interesante Informe de Eurydice (2003-2004). En este contexto de incremento de la “vulnerabilidad” del profesorado de Secundaria, la reflexión y estudio de la identidad profesional –en momentos de cambio social y educativo– se convierte en inexcusable. Analizar sus causas y ver sus posibilidades de salida para comprometer afectivamente al profesorado con los propósitos de la Educación Secundaria es, creemos, una tarea necesaria e ineludible.

La Formación del Profesorado en la Construcción y Reconstrucción de la Identidad Profesional

La identidad profesional se construye por medio de un conjunto de dinámicas y estrategias que, por sí o por otros, se van constituyendo en torno al ejercicio de la profesión. Este proceso de llegar a una imagen de sí, en tanto que docente, conlleva determinadas dinámicas biográficas, contextuales y relacionales. Articula lo individual y lo estructural, a través de un doble proceso: un

proceso de *atribución* de la identidad docente por las instituciones e individuos que están en interacción con el profesor o profesora concernidos; y –en segundo lugar– por un proceso de *incorporación* o interiorización activa de la identidad por el docente mismo, que no puede analizarse al margen de las trayectorias sociales (Cattonar, 2001). La experiencia escolar y el posible atractivo de la docencia en un primer estadio, la formación inicial universitaria después, los inicios del ejercicio profesional, desempeñan hitos en ese proceso. Particularmente relevante, tras la primera configuración en la formación inicial, es el momento de inserción o inducción profesional. Los años de ejercicio profesional posteriores contribuyen a asentar y/o reformular dicha identidad en el centro escolar dentro del grupo profesional de pertenencia, con la asimilación de los saberes que fundamentan la práctica profesional y con el sentimiento de verse reconocido como tal por los otros (colegas, alumnos y familias).

La formación inicial y la primera crisis identitaria

La formación habitual del profesorado de Secundaria ha oscilado entre dos polos: el *disciplinar* centrado en conseguir una cierta maestría en el saber, y el metodológico o pedagógico –en gran medida desvalorizado frente al primero– dirigido a proporcionar modos de enseñar y gestionar el aula. La identidad profesional, en los programas de *formación inicial* en España, ha sido la de especialista disciplinar. Como comenta Manuel de Puelles (2004: 81), “no ha existido a lo largo de casi doscientos años una institución específica para la formación de los profesores de secundaria, [éstos] sólo han sido licenciados universitarios en una determinada carrera con un ligero baño en formación pedagógica”.

Pero cuando la identidad de base (profesor de Matemáticas o Lengua, etc.) choca con las demandas del ejercicio profesional (atender las vidas plurales de los alumnos, poner orden en la clase, educar), se genera –ya de entrada– la primera crisis de la identidad profesional (“yo no he estudiado para esto”, comenta el joven profesor). El “reality shock” de que hablaba Veenman (1984) y la crisis de identidad profesional se manifiestan ya en la entrada, no sólo en el curso del ejercicio profesional. De este modo, esta *primera crisis de identidad* tiene un carácter específico y ha sido previsiblemente provocada: forjada una determinada identidad profesional (matemático o lingüista) en la Licenciatura en la Universidad, al comenzar a dar clase, puede discordar con las necesidades del ejercicio profesional, generando dicha crisis. Momento de sentimientos de angustia e impotencia, de una puesta en cuestión de sí, de encontrarse fuera de juego, en unos casos, puede provocar serios problemas o –por el contrario, como salida– reformularse la primera identidad en una “segunda” identidad, instalándose plenamente en el oficio docente.

Sí, para configurar la identidad profesional demandada, se precisan nuevos profesionales, entonces hay que transformar –en primer lugar– la formación inicial. La formación como especialista disciplinar y la posterior dedicación a la docencia, tras unas oposiciones, no posibilita la configuración identitaria del profesorado de dicha etapa (Esteve, 1997). Este aspecto incluso se ha agravado, al haber cambiado radicalmente el público al que se dirige ahora la acción docente. El profesor debutante se encuentra desarmado ante una realidad que no responde a las expectativas de aquello para lo que el/ella se ha formado o preparado. La ausencia de formación pedagógica inicial del profesorado de Secundaria (un cursillo de unos meses, tras la Titulación de Licenciado, no puede satisfacer las necesidades) está en la primera raíz del problema que analizamos. En cualquier caso, para que la identidad profesional se configure en la propia carrera, la formación pedagógica debe formar parte de los cursos de formación universitaria, lo que evita posteriores choques o recomposiciones de dicha identidad profesional. Desde esta perspectiva, los formatos yuxtapuestos, secuenciales o no integrados de formación disciplinar y pedagógica no posibilitan la configuración

identitaria del profesorado de esta etapa, generando la crisis ya en la entrada. Como dice Esteve (2003: 212):

Los modelos sucesivos presentan el problema de crear una identidad profesional falsa en los futuros profesores de secundaria, que llegan a imaginarse a sí mismos, profesionalmente, trabajando como historiadores o como químicos, cuando en realidad van a trabajar profesionalmente como profesores de historia o como profesores de química. Por el contrario, los modelos simultáneos parecen producir una identidad profesional más adecuada a la realidad, en la que el futuro profesor recibe una formación específica y práctica en todos aquellos aspectos no académicos en los que se juega el éxito o el fracaso en la enseñanza.

La formación permanente y las trayectorias de vida

En cuanto al *profesorado en ejercicio*, los procesos formativos en la reafirmación de la profesionalidad –para no hacer un uso instrumental– han de partir prioritariamente del profesorado que tenemos, y no sólo del profesor que queremos, en una acción decidida de ampliación de la profesionalidad de partida. Una reconstrucción identitaria con perspectivas de éxito debe asentarse en las concepciones y representaciones del oficio por los docentes y la sociedad en general, por lo que “la cuestión de las múltiples competencias puestas en juego en el trabajo no puede ser separada de la cuestión del sentido que los profesionales dan a sus prácticas y a sus relaciones profesionales” (Blin, 1997: 15). Como sensatamente dicen Hargreaves, Earl y Ryan (1998),

Sería injusto, poco realista e inútil esperar que los profesores cambien espectacularmente su forma de enseñar, y que lo hagan, además, en un corto espacio de tiempo. Pero lo que sí es justo, realista y, probablemente, demostrará ser más efectivo, es esperar que se comprometan a procurar una continua mejora en su comunidad de compañeros, y que sean capaces de experimentar con las nuevas estrategias de enseñanza como parte de ese compromiso. Al tratar de mejorar las estrategias de enseñanza, a menudo nos inclinamos de manera entusiasta hacia la conversión, cuando hacerlo hacia la extensión sería un objetivo mucho más práctico y productivo (pág. 250).

Si, ante las nuevas realidades y público escolar, se precisa un “rol expandido” de los docentes, se ha de llegar como una ampliación de la profesionalidad de partida, no de su negación, que sólo contribuye a agudizar la referida crisis. Por eso, se ha de partir de la reapropiación de la experiencia adquirida para articularla con las situaciones nuevas de trabajo, en lugar de establecer una ruptura con sus modos de hacer, de forma que, paulatinamente, puedan ser pertinentes con las trayectorias profesionales. La formación, entendida habitualmente como “reciclaje” del profesorado, sólo contribuye a incrementar la crisis de identidad, no a reconstruirla, al subordinar el desarrollo profesional a los cambios impuestos.

Con motivo de la implementación de la Reforma educativa de 1990 se realizó una amplia oferta de *cursos de formación*, mayoritariamente escolarizada, administrados principalmente desde los Centros de Profesores, empleada instrumentalmente al servicio de la puesta en práctica de dicha Reforma. En general, se han gestionado según una lógica adaptativa a posteriori a los cambios propuestos, como una condición para persuadir al profesorado para aplicarla, forzados a “consumir” horas de formación a cambio de una recompensa económica (adquisición de complementos salariales justificando seis años de servicio y cien horas de formación). Con una teoría del cambio educativo “ingenua”, propia de los sesenta (cuando Mialaret declaraba “dazme enseñantes bien formados y haré no importa qué reforma”), se pretendía garantizar el éxito en la aplicación de la Reforma. En fin, como dicen Canário y Correira (1999: 141), referido al caso portugués, similar con la situación española,

La formación obligatoria y masiva ha puesto a todos los enseñantes en una posición de déficit y ha contribuido a una rápida desvalorización del valor de la formación profesional. En lugar de una solución al problema de la crisis de identidad del profesorado, la sobredosis de formación parece haber venido a agravar la enfermedad existente.

Por eso, recurrir a la formación del profesorado como un *medio instrumental* para poner en práctica los currículos diseñados previamente, aparte de quedar como algo circunstancial, en muchos casos, para persuadir de la bondad de la Reforma, no logra insertarse en la trayectoria de vida individual ni en un proyecto amplio de cambio educativo en el centro escolar. Una formación, como un recurso *ad hoc* para la adecuada puesta en práctica de una reforma, se muestra igualmente poco preocupada por el desarrollo personal y profesional de los profesores, puesto que primariamente le importa la adaptación de los docentes a las nuevas exigencias del puesto de trabajo, quedando al margen de las necesidades individuales de profesionales adultos y de los contextos organizativos donde trabajan, con la consiguiente percepción de desprofesionalización y alienación. Como señala Gather Thurler (2004: 17), en estos casos, se ponen en marcha todo un amplio programa de actividades de Formación del Profesorado, “como si el significado del cambio pudiera ser objeto de estrategias argumentativas o de esfuerzos de formación desligados de un contexto cotidiano, del significado del trabajo, de los conocimientos, de la escuela, de la vida”.

Otro asunto, íntimamente relacionado con el anterior, es que el modelo “escolarizado” de cursos, masivamente empleado, por sí mismo –como sugieren Canário y Correira (1999)– supone un cuestionamiento de la identidad profesional. El cambio no es algo a instituir, está ya instituido, por lo que –dentro de una lógica de adaptación a posteriori a los cambios impuestos– se trata de aplicarlos. Como hemos escrito en otro lugar (Bolívar y Rodríguez Diéguez, 2002: 166), de este modo se desdeña “el amplio *corpus* de conocimiento y experiencias, adquiridas en el ejercicio de una vida profesional, que ha configurado su propia identidad profesional y que son la base fundamental para reconstruir la práctica en función de una mejora. No es extraño que, al final del curso de diseños curriculares, en algunos profesores hubiera aumentado su resistencia al cambio, al haber contribuido a cuestionar la identidad profesional anterior, más que a reconstruirla o ampliarla”.

En estos casos lo que importa es asegurar que los profesores asumirán los nuevos papeles definidos por la reforma. El profesor, implícitamente al menos, es un objeto a transformar, con la consiguiente sensación de alienación, al quedar reducido a mero agente de aplicación de los cambios propuestos, concebidos y decididos externamente. Para lograr esta adaptación al cambio propuesto se ha solido interponer un cuerpo intermedio (asesores, formadores) y estructuras que, acentuando la división social del trabajo e investidos de un cierto poder, dan lugar a un conjunto de acciones formativas que desvalorizan, cuando no despojan, los saberes prácticos poseídos por los profesores. Como hemos criticado en otro lugar (Bolívar, 1999), una formación así entendida se muestra poco preocupada por el desarrollo personal y profesional de los profesores, puesto que lo que importa primariamente es la adaptación de los docentes a las nuevas exigencias del puesto de trabajo.

Frente al referido enfoque instrumental de la formación, una formación insertada identitariamente entiende que los profesores y profesoras, como sujetos adultos, disponen de un conjunto de estructuras cognitivas, experiencias de vida y activos profesionales, que deben ser punto de partida para la posterior reconstrucción de sus prácticas. En lugar de relegar, cuando no silenciar, dichos saberes profesionales y experiencias de vida, se trata justamente de partir de ellos para contribuir al proceso de desarrollo personal y profesional. Por eso, una formación con posibilidades de incidir en la trayectoria de vida de una persona debe considerarse como un proyecto que pretende reducir la imagen de lo que un individuo desea ser (identidad divisada) y lo que es (identidad heredada), lo que separa su ser de su proyecto. Cabría entonces determinar qué tipo de *dinámica identitaria* formativa, congruente con la identidad de partida o de llegada, sería más pertinente (Barbier, 1996). Los espacios y tiempos de formación se dirigen a asentar la identidad desestabilizada

o a reestructurar identidades profesionales desestructuradas. La formación puede proporcionar aquellos aprendizajes que sean pertinentes en su estrategia de transformación de la identidad, entendiendo que el proceso de formación dependerá de la significación que le tenga para el sujeto, de la imagen y usos que se haga de sus resultados.

Frente a la heteroformación o formación escolarizada grupal surgen con fuerza formas intermedias en las que se tiene en cuenta, o se otorga poder, a los que reciben la formación; por lo que aparecen prácticas institucionales nuevas dirigidas a la *individualización y personalización de los programas formativos*. En todos estos casos se trataría de pasar de la “lógica del catálogo” presente en las acciones formativas planificadas externamente, a una “lógica del proyecto”, ya sea éste individual, grupal o colectivo del centro. La formación, en lugar de responder a las necesidades externas, lo hará a demandas singulares, formuladas o construidas. Esto precisa, más que de agencias de formación que organizan cursos, de dispositivos que favorecen modalidades informales de formación, con fuerte ligazón entre las necesidades de los contextos de trabajo y los recursos y conocimientos disponibles. Además, supone entender dichos centros de recursos como órganos de apoyo a los centros escolares y a los profesores, no sólo en la dimensión de poner a disposición información y recursos para usar, sino también promoviendo y detectando proyectos de formación individuales o grupales que puedan ser potenciados con los conocimientos pertinentes.

Si un modo de construir (en el primer caso) o de reconstruir (en el segundo) la identidad profesional es la formación del profesorado y, como acabamos de describir, ésta no ha cumplido adecuadamente su papel, es lógico que se hayan generado resistencias. Con todo, es preciso situar la formación en su justo lugar, sin acudir a ella como tabla única de salvación de problemas que la sobrepasan, por tener su origen y desarrollo fuera o son imprevistos. En estos casos, como sucede con frecuencia, se suele reclamar a la formación soluciones que, por desgracia, no puede aportar.

Resistencia al Cambio y Crisis de Identidad

Al no haber cambiado sustancialmente –durante este tiempo– las condiciones de formación, trabajo y contextos organizativos de los Institutos, no se ha sabido o querido construir un nuevo tipo de identidad profesional del profesorado de Secundaria, al tiempo que se ha puesto en grave crisis el existente. Lo primero (construir nueva identidad) es muy relevante porque, en tal caso, la segunda no sería propiamente tal, sino algo residual por no haberse adaptado al nuevo tipo y reconfigurar una identidad profesional a su trabajo. En este contexto, cuando los actores ven cuestionada su antigua función, no logrando encajar en la nueva, la problemática de la identidad adquiere todo su valor y preocupación vivencial, convirtiéndose en objeto de análisis y reflexión. En el resumen de una investigación sobre la ESO en Andalucía, los profesores Miguel Sola y Pérez Gómez (2002) comentan:

Un sentimiento de impotencia, de incapacidad para hacer frente a las situaciones que se les presentan a diario en las aulas, aparece con frecuencia en las respuestas a los cuestionarios y en los estudios de casos, en los que ha quedado suficientemente descrito y documentado este fenómeno que llamamos “crisis de identidad profesional”. Además, muchos de estos profesores y profesoras tienen conciencia de haber estado realizando dignamente su trabajo y han sido reconocidos y reconocidas por ello a lo largo de los años (pág. 25).

Sucesivos informes sociológicos se han hecho, igualmente, eco del tema. Así, el Informe de la Fundación Encuentro de 1996 ya diagnosticaba que “bajo las protestas, el escepticismo y las preocupaciones que la reforma educativa suscita en este cuerpo, subyace un hecho aún más importante: el interrogante sobre la identidad del profesor” (AA.VV., 1997). Por su parte, el Informe de 2001 vuelve a declarar que “cuando el profesor es socialmente puesto en duda, es inevitable que él se cuestione a sí mismo y cuestione la tarea que realiza. Todo esto tiene que ver con procesos

psicológicos de identidad personal e introduce en los individuos afectados un punto de incertidumbre, de indefinición y de inseguridad en el quehacer de cada día”.

El profesorado muestra, como una posición casi general, estar de acuerdo con los objetivos de la Reforma LOGSE (“no deja en la cuneta a nadie”, expresa una profesora; “la educación debe ser hasta los 16 y, si se pudiera, hasta los 18”, comenta otro) que contrasta con el desengaño posterior, normalmente por falta de medios y formación. En una encuesta hecha por CC.OO. (2000), el profesorado de ESO se manifestaba así respecto a la Reforma: el 10%, motivado; el 5%, conforme; el 12%, escéptico; el 37%, crítico; el 25%, descontento; el 10%, “quemado”. La conclusión que se sacaba entonces era obvia: con un 15% del profesorado a favor y un 85% en contra, la Reforma está condenada al fracaso. Por su parte, en la investigación sobre el desarrollo del currículo en la ESO de Andalucía, coordinada por los profesores Miguel Sola y Ángel Pérez, detectaron que el 73% de los docentes se muestra partidario de no obligar a estudiar a quienes no lo desean. Como comentan (Sola y Pérez Gómez, 2002: 23): “quienes matizan de forma tan significativa la obligatoriedad, de hecho la están rechazando”.

Queremos desarrollar la tesis, como sugirió Lourdes Montero (1998), de que la resistencia a la reforma, aparte de los factores señalados y otros que describiremos, no sería sólo fruto de un conservadurismo recalcitrante y éticamente inadecuado, sino un modo de salvaguardar su propia identidad profesional que, tal y como ha sido implementada la Reforma, consideran gravemente amenazada. Por tanto, el llamado “malestar docente” sería una manifestación de un síntoma más profundo: la crisis de identidad profesional. Al fin y al cabo, las actitudes del profesorado, al igual que las emociones, “aunque vividas individualmente, son un asunto de interés colectivo: son ocasionadas por circunstancias que pueden ser identificadas, entendidas y tener –así– el potencial para cambiarlas, y sus consecuencias afectan a cada uno de los que están inmersos en el proceso educativo” (Nias, 1996: 294).

El fracaso de las reformas se ha debido, entre otros, a no haber reconocido que los participantes en una reforma tienen su propia historia de vida. Esto conlleva no sólo tener en cuenta el conocimiento, valores y asunciones propias de la gente implicada, sino –más aún– esperanzas, intenciones y deseos sobre el futuro (Clandinin y Connelly, 1998). Es verdad que en la literatura del cambio educativo el profesorado ocupa un lugar central. Pero la mayoría de lo que se ha escrito es su resistencia a hacer una implementación exitosa, de acuerdo con los diseñadores, por lo que todo el asunto era “cómo cambiarlos”, lo que es –en términos fuertes– cómo manipularlos al servicio de fines externos, conseguir un profesorado “reformado”.

Ha solidado llegar a lugar común decir que los profesores por naturaleza se resisten al cambio, como si fuera una invariante antropológica, lo que impide un análisis de las razones de su oposición a las reformas propuestas y –de otro lado– buscar salidas negociadas para superar dicha resistencia. En su lugar, desde una sociología comprensiva, cabe buscar, como decía Weber (1973) y ha profundizado más recientemente Boudon (2003), las “buenas razones” de actuar o resistir, en lugar de dejarlo en la sombra como algo “natural”, que sea preciso vencer. Para eso, argumenta Weber, es preciso intentar comprender a partir de los intereses de los individuos tal como ellos lo perciben, que pueden diferir de las razones que propone el sistema, buscando la “motivación comprensible” que guía sus actitudes o prácticas. Se trata, en estos casos, de ver la propia racionalidad o “ética” de los actores, más allá de los discursos conocidos sobre intereses utilitaristas o corporativos del profesorado. Este enfoque tiene, pues, la ventaja de ver la resistencia como algo anclado en lo más profundo del sujeto y, por tanto, comprender las motivaciones, justas o no, que lo llevan a sostener dicha actitud. (De Coninck, 1998).

Una explicación sociológica, que reconozca la racionalidad de los sujetos, debe buscar las razones que tienen los sujetos para actuar de una determinada manera. En uno de los mejores estudios sobre el tema, de raíz weberiana, Raymond Boudon (2003) sitúa tres postulados básicos en

su teoría: a) todo fenómeno social es el producto de acciones, decisiones, actitudes, comportamientos y creencias; b) este conjunto de acciones, actitudes, creencias y comportamientos puede, en principio, ser comprendido; y c) a su vez, dicho conjunto es el producto de razones que pueden ser, más o menos claramente, percibidas por los individuos.

Hay, pues, una racionalidad “subjetiva”, construida a partir de la significación que le otorga el actor a sus acciones, creencias y actitudes. De acuerdo con los postulados weberianos, Boudon considera que es el actor quien dota de sentido sus acciones y las resignifica a partir de un contexto dado. Esto supone no juzgar la racionalidad en función del observador, sino en relación a la situación del actor mismo. La comprensión, pues, de un proceso social supone, necesariamente, explicar las razones individuales que están a la base del fenómeno social. La racionalidad, en última instancia, no es más que las buenas razones (sean instrumentales, cognitivas o valorativas) que le permiten a cada actor dotar de sentido a sus acciones.

El tema de las actitudes y percepciones ante una Reforma o innovación cuenta con una larga amplia tradición de investigación (Stern y Keislar, 1977; Waugh y Godfrey, 1993; Collins y Waugh, 1998) en la literatura sobre el cambio educativo, que ha analizado cómo las actitudes, creencias y percepciones iniciales van a condicionar su puesta en práctica, o –al menos– la forma como se implemente. De este modo, la actitud de receptividad o resistencia que el profesorado ha tenido ante una Reforma dependerá (Waugh y Punch, 1987) del significado que le han atribuido para sus vidas o para la mejora de la educación que tienen a su cargo. Sabemos que el grado de congruencia ideológica entre las creencias y expectativas previas y su percepción del currículo será una condición necesaria, aunque no suficiente, del nivel de implementación. Las actitudes hacia el cambio tienen dos componentes: ideológico y pragmático (Evans, 2000). En relación con el segundo, la percepción de autoeficacia –según el constructo empleado por Bandura– para desarrollar la innovación propuesta está relacionada con su actitud para la puesta en práctica. La actitud ante la innovación, a su vez, va a venir condicionada por un conjunto de creencias (incertidumbre o practicabilidad), sentimientos (expectativas y apoyos percibidos) y valoración de los costes e instrumentalidad del cambio propuesto. Los profesores valoran, de acuerdo con una moral de lo que para ellos es “practicable” (Doyle y Ponder, 1977-78), el cambio propuesto. La congruencia o no de la “cultura” de la innovación curricular y la del profesorado puede explicar parte de los diferentes usos de la innovación (Rossman, Corbett y Firestone, 1988).

En un primer momento, desde modelos racionales o técnicos, la gestión del cambio se dirige, de modo gerencial (*management*), a cómo vencer las resistencias, mediante los oportunos apoyos o asistencia, al tiempo que se aportan recursos. Posteriormente, hemos dirigido la mirada al significado (*meaning*) para los agentes educativos y, al tiempo, a cómo lograr culturas profesionales, mediante un trabajo en colaboración, congruentes o favorables al cambio. Desde una mirada más política, la resistencia al cambio será resultado del grado de divorcio que haya entre las exigencias de la reforma y las realidades de la enseñanza tal como suceden cotidianamente. En esta perspectiva, además de una respuesta conservadora, puede tener así un significado crítico: cuestionar los límites internos del discurso del cambio, en especial su relación con las estructuras y contextos escolares, para apuntar a unos roles y modos de trabajo diferentes (Gitlin y Margonis, 1995). En suma, como comenta Fullan (2002b: 125), “existen buenas razones técnicas y políticas para tomar con más seriedad a los que se resisten. En ocasiones su resistencia puede enseñarnos algo: quienes se resisten podrían tener razón. Probablemente tengan la sensatez de ver que un determinado cambio es efímero, está mal dirigido o es impracticable”.

Los cambios y reformas escolares afectan a los conocimientos, habilidades o competencias de los profesores, pero también a las dimensiones emotivas y actitudinales. Ambos factores pueden ser comprendidos en la identidad profesional. Dado que los planificadores no suelen tener en cuenta los factores contextuales ni el saber hacer previo, generan resistencia. En estos casos, como

indican Gitlin y Margonis (1995: 394), “si la estructura de trabajo de los profesores no ha formado parte de los esfuerzos de cambio, entonces la resistencia de los profesores a la reforma tiene un *buen sentido*, como es indicar que los aspectos fundamentales de tiempo y autoridad han de ser alterados antes de que la reforma sea implementada”. En nuestro caso, las valoraciones críticas que hace parte del profesorado sobre la Reforma, desacertadas o conservadoras, han podido deberse a cómo se juzga su incidencia en su ejercicio profesional, al demandar su implementación reconstruir las identidades profesionales. Si no se ofrece un horizonte atractivo para “reimaginar sus vidas profesionales”, como señalaban en el referido texto Clandinin y Connelly (1998: 162), como seres micropolíticos, tendrán razones para oponerse al cambio.

Vinculado a las actitudes de resistencia, queremos *plantear cómo la reforma erosiona con el tiempo* el compromiso de profesores, inicialmente fuertemente implicados. En nuestro caso, una reforma que, en su gestación y primera puesta en práctica (1984-90), contó con amplio apoyo social y compromiso del profesorado, de modo paulatino ha ido incrementado la desafección. Si bien hay otros *procesos sociales* que han acontecido en su implementación, que no queremos desconocer, también el cambio generacional y de *ciclo de vida* ha afectado grandemente a la implicación y compromiso, como vio Huberman. Así, señala un profesor en nuestras entrevistas: “sucede que ya no tenemos la edad que teníamos en el 84, cuando éramos una generación con 28-30 años, con mucha energía, cuando no nos importaba hacer de todo en el Instituto, siempre implicados en hacer cosas. Ahora, con 50 años como media, ya no estamos dispuestos a hacer esas cosas ni nos implicamos del mismo modo”.

Huberman (1989) en su estudio sobre los ciclos de vida de los profesores observó que aquellos profesores que habían estado más comprometidos con el cambio y las reformas educativas, con el tiempo, sufrían mayores cotas de desengaño, reclusándose a las tareas de su aula, lejos de los compromisos anteriores. Por su parte Warren Little, en sucesivos trabajos (1993, 1996, Little y Barlett, 2002), ha profundizado en esta “paradoja de Huberman” mostrando la ambivalencia y contradicciones de las reformas en las vidas de los profesores: al tiempo que factor de compromiso y de estimular el entusiasmo, lo son de desengaño y malestar docente; si amplían las oportunidades de desarrollo profesional, al tiempo erosionan otras dimensiones. Como, por su parte, constata Fullan (2003: 313), “la experiencia de los docentes con la reforma les provoca, en muchos casos, profundas emociones negativas y una sensación de desesperanza, ya sea porque están a la defensiva frente a los ataques externos o porque han sido parte de pequeños grupos de reformadores víctimas del desgaste”.

Las innovaciones colectivas –dicen Huberman, Thompson y Weiland (2000)– afectan, y son afectadas, por el ciclo de carrera profesional. Debido a que en el curso de la carrera hay diferentes tipos y niveles de compromiso, junto a niveles de satisfacción, dicho conocimiento puede ser una buena base para las propuestas de mejora. Cabe, entonces, preguntarse si puede haber estadios que sean más propicios para promover innovaciones. En la investigación de Huberman hay una fase central en la carrera profesional, situada entre la “estabilización” y “autointerrogación”, donde los profesores de Secundaria llegan a ser más activos. Una vez que han consolidado sus repertorios básicos, están interesados en extenderlos, implicándose en innovaciones que superen los límites institucionales. Más tarde irá disminuyendo las energías necesarias para implicarse en dichos cambios.

Por su parte en el estudio llevado a cabo por Hargreaves y otros (Goodson, Moore y Hargreaves, en prensa) sobre la sostenibilidad del cambio a lo largo del tiempo, en varias generaciones de profesores, defienden que los profesores se representan el cambio y lo apoyan o se oponen no sólo en función de la edad de los profesores o de su estadio en la carrera, sino también de la misión generacional de la enseñanza y de las fuerzas que la configuran. Desde esta perspectiva, habría momentos históricos en los que domina una generación de docentes, que ha compartido –por

tanto— un conjunto de experiencias y que, tras un periodo de innovación y optimismo, puede pasar a oponerse a los nuevos cambios. Esta visión generacional está, por ello, condicionada por las inquietudes del momento histórico que le ha tocado vivir y, al tiempo, puede añorar nostálgicamente la época (por ejemplo, fines de los setenta y los ochenta) en que estaban ilusionados y comprometidos como generación. Ahora, sin embargo, como se suele decir en España, pueden convertirse en una “quinta columna” que resiste a los cambios.

Los ritmos de la vida personal y profesional dan lugar a un estado o modo de sentirse. El grado de compromiso e implicación se atenúa con el desencanto, tras las desilusiones provocadas por el fracaso —mayor o menor— de determinadas reformas en las que había puesto ilusiones. Al respecto nos dice una profesora: “Yo llevo ya 20 años de servicio y no me encuentro aburrída. Sí me encuentro desencantada, pero no estoy aburrída; y la perspectiva de continuar toda la vida igual, yo creo, eso va mucho con el carácter de las personas. A mí, me sigue gustando y con los alumnos sigo disfrutando cuando les enseño, e incluso —a veces— cuando no estudian y no hacen nada, pero les ves —pues— una `vidilla´ distinta, les ves que los estás educando, que no les estás enseñando pero que los estás educando, pues me reconforta también, a pesar de eso” (06/1501).

Formas Identitarias del Profesorado Ante el Cambio

Dado que no hay una sola actitud de los profesores y profesoras ante la reforma educativa, como tampoco una identidad unificada, nos encontramos con formas identitarias múltiples, en proceso continuo de construcción y reconstrucción. Los profesores y profesoras pueden, en las múltiples “geografías emocionales”, habitar diversas identidades o tener subidentidades, dependiendo de los recorridos vitales y profesionales, de los contextos de trabajo o personales. Podemos hablar también de diferentes “estilos de vida”, que implica un sentido menos fuerte que “identidad”, entendido por Anthony Giddens (1995: 106) como “un conjunto de prácticas, más o menos integrado, que un individuo adopta no sólo porque satisfacen necesidades utilitarias, sino porque dan forma material a una crónica concreta de la identidad del yo”.

La identidad es resultado de un proceso dinámico entre las demandas sociales o administrativas, de la enseñanza, y la afirmación de sí. En este sentido no es una entidad fija, sino que de hecho son el resultado de múltiples dinámicas identitarias. Dubar (1992, 2000) ha desarrollado la teoría de la *doble transacción* (biográfica y relacional) según la cual, la identidad en cada momento se juega entre los proyectos personales de identidad reivindicados “para sí” sobre la base de la experiencia biográfica, y la identidad que le reconocen los “otros” (personas, sociedad o institución) por medio de categorizaciones o reconocimientos sociales. Todo el proceso, pues, se juega como una transacción doble entre la identidad atribuida y la identidad aceptada (o refutada) por el individuo concreto. Como en su momento dijo Jean-Paul Sartre, “no somos nosotros nada más que a los ojos de los otros, y es a partir de la mirada de los otros cuando nos asumimos como nosotros”.

En este sentido, la construcción de una teoría sociológica comprensiva, capaz de explicar la dinámica de la construcción de la identidad profesional, debe basarse en la articulación de la “transacción” entre el individuo y el grupo social. Se da —entonces— en la dinámica de la identidad, como proceso de ajuste, siempre inestable o presto a fracturarse, conjuntamente una doble transacción (interna y externa, subjetiva y objetiva), tal como ha propuesto Claude Dubar (1992, 2000):

- (a) *Transacción objetiva*: Identidad para otros (proceso relacional externo). Como transacción relacional pretende hacerse *reconocer* por los otros significativos. Se refiere, por tanto, a los procesos de atribución objetiva que tienen lugar en las instituciones o grupos, que operan

entre las identidades atribuidas y aquellas que son asumidas/incorporadas. Es una transacción externa entre el individuo y los otros significativos, intentando acomodar o equilibrar la identidad para sí y la identidad para otro (identidades atribuidas y/o asumidas);

(b) *Transacción subjetiva*: Identidad para sí (proceso biográfico interno). Consiste en proyectar futuros posibles en *continuidad o en ruptura* con una trayectoria anterior. Los individuos asumen una identidad propia a partir de las trayectorias sociales, que opera entre las identidades heredadas y las identidades aspiradas. Es una transacción interna para salvaguardar una parte de sus identificaciones anteriores (identidades heredadas) y el deseo de construirse nuevas identidades en el porvenir (identidades divisadas).

El proceso aborda la atribución de la identidad por las instituciones y agentes en interacción directa con el individuo y, el relacional, como la interiorización activa e incorporación de la identidad por los propios individuos. Los individuos, entonces, construyen su identidad social (estatus social) y profesional (“forma identitaria”) a través del doble juego de transacciones biográficas y relacionales, que “permite articular la dimensión temporal de construcción de las identidades con la dimensión espacial de su reconocimiento” (Dubar, 1992: 524). Ambas ponen en juego dos dimensiones distintas que no siempre están armonizadas: la dimensión biográfica o temporal en la transacción subjetiva y la dimensión relacional o espacial en la transacción objetiva. Una pone en juego la continuidad con las pertenencias sociales y el propio sentido de las trayectorias individuales; la transacción objetiva busca el reconocimiento de las posiciones reivindicadas. Así explica Dubar la relación mutua:

Necesariamente articuladas, las dos transacciones se encuentran en una relación de interacción: el desenlace de una depende de la otra; la construcción de futuros posibles depende parcialmente de los juicios de los “partenaires” institucionales; inversamente, el reconocimiento de las pretensiones individuales por los otros significativos depende, en parte, de la manera como los individuos hacen valer sus capacidades biográficas. Así el eje temporal de lo social puede siempre desviarse bajo el efecto de nuevas relaciones en el espacio estratégico; inversamente, las relaciones en un espacio social se establecen siempre entre individuos que han adquirido unos esquemas de percepción previos (pág. 521).

Las construcciones mentales y discursivas de la identidad deben ser puestas en relación con las representaciones que los actores se hacen de sus actos y de las situaciones sociales en las que se encuentran, tanto en el plano del reconocimiento como en el del proyecto. En cualquier caso, en las sociedades de la modernidad tardía, la identidad para sí tiene preeminencia o primacía sobre la “identidad para otro”. No deben, pues, confundirse las construcciones que un actor individual o colectivo opera sobre sí mismo, de las que otros le otorgan, asignan o etiquetan, y las interiorizaciones que, a partir de ellas, haga el sujeto. Por otro lado, conviene distinguir entre las construcciones hechas sobre un estado presente de un actor (reconocimiento de identidad) y las contribuciones hechas alrededor de un estado deseable de este actor (proyecto de identidad).

De acuerdo con lo anterior, las trayectorias profesionales podemos –a su vez– subdivirlas, en un eje espacial, según el reconocimiento o no en la identidad para otro; y, en un eje temporal, la autopercepción como continuidad de los cambios o como ruptura. La intersección daría lugar a una tipología cuádruple de “formas identitarias” del profesorado en la autoimagen y vivencia de la identidad. Cada una puede interpretarse (Dubar, 2000: 235-240) como modos de articulación entre transacciones subjetivas o biográficas y objetivas, entre identidad heredada y divisada, pero también entre identidad atribuida por los otros y la incorporada por sí.

En las configuraciones identitarias que aparecen en la Tabla 1, que aplicamos al profesorado de Secundaria, la *identidad para sí* puede abocar tanto a una ruptura (entre trayectoria anterior e identidad en el horizonte, inmediato o más lejano) como a una continuidad, abriéndose –entonces– un campo potencial de realización vital. En el primero, dado que no hay espacios de encuentro, es

preciso cambiar de contexto. A su vez, en la transacción objetiva (*identidad para otro*), articulada con la anterior, puede dar lugar a un reconocimiento por una institución o el público en general, o a un no reconocimiento, cuando las pretensiones del individuo no se ven apoyadas.

En primer lugar, como indica la tabla, no hay una sola identidad profesional del profesorado, sino diversas formas identitarias. Los profesores y profesoras encuadrados en A, se encuentran en un proceso de reconversión, con una identidad incierta o desencantados pues, aunque se consideran legitimados y apoyados institucionalmente, se ha producido una ruptura por los nuevos factores aparecidos con la Reforma. Por su parte, los profesores del grupo B, frente a los de la categoría A, han aceptado positivamente los cambios, por lo que no les han provocado ruptura en su identidad profesional, adecuando sus competencias a las nuevas demandas, encontrándose –por tanto– en un proceso de desarrollo profesional, con unos sentimientos de congruencia, competencia y estima de sí. En estos casos, la identificación “por otro” es reafirmada por la “identidad para sí”, proporcionando una congruencia entre el “yo” atribuido y el “sí mismo” reivindicado.

Tabla 1. Espacios sociales de formas identitarias típicas

		• <i>Identidad para sí</i> (Transacción subjetiva)	
		Ruptura	Continuidad
• <i>Identidad para otro</i> (Transacción objetiva)	Reconocimiento	<i>A. Identidad reconocida pero en crisis:</i> Profesores que intentan reconstruir una identidad profesional, en un proceso de reconversión.	<i>B. Identidad afirmada y reconocida:</i> Profesores integrados, que han aceptado el cambio y son reconocidos en su entorno profesional
	No reconocimiento	<i>C. Ruptura identitaria:</i> Profesores que desearían abandonar la enseñanza, en proceso de exclusión (interna o externa)	<i>D. Identidad cuestionada por otros:</i> Profesores que aún se consideran útiles y que podrían aportar sus competencias

El grupo D integra a todos aquellos que consideran que la Administración (o sociedad) no les reconoce sus capacidades y valía. Con nostalgia de otros tiempos en que les era reconocido su trabajo, consideran que están siendo maltratados, viviéndolo como un bloqueo de sus trayectorias. En este caso, la reconstrucción de la identidad precisa el apoyo institucional del centro, administración o familias. Finalmente, el grupo C lo integran toda aquella generación de profesores que perciben que los cambios puestos en marcha les suponen una ruptura en su identidad, al tiempo que –por eso mismo– no les es reconocida, por lo que se encuentran ante una identidad espoliada, en proceso de exclusión. Vale como ejemplo extremo de este grupo C la siguiente confesión de un profesor:

Quisiera pedir perdón por haber malgastado mi vida estudiando una carrera, haciendo un doctorado y preparando una oposición, mientras los demás se labraban un porvenir. Quisiera

pedir perdón por no haberme dado cuenta de que los institutos no son lugares donde se va a aprender, sino guarderías, y que mi función no consiste en enseñar, sino en cuidar a los hijos de todos aquellos que sí realizan un trabajo productivo y provechoso para la sociedad [...] Quisiera pedir perdón, en suma, por ser profesor (*El País*, 13/06/04).

Los *cabiers de doléances* que aquejan actualmente al ejercicio profesional en Secundaria configuran un amplio dossier, de los que se han hecho eco, desde distintas posiciones ideológicas, cartas a las direcciones de los diarios, artículos y libros, aparecidos en el último lustro. En lugar del compromiso con la profesión, emergen fenómenos de resistencia, sentimiento de culpabilidad, estrés, “burnout”, “victimismo”, ansiedad, escepticismo, desmoralización o sentimiento de impotencia; al tiempo que –de otro lado– una parte del profesorado ensaya “*redefiniciones estratégicas*” del ejercicio de la profesión (reclusión en la parcela asignada de modo individualista, ajustarse a lo mínimo exigido) o desarrollar mecanismos psicológicos de defensa, que compensen la pérdida creciente de control de su propia práctica, readaptando sus propias rutinas en el nuevo contexto. Sin embargo, estas estrategias identitarias de “rodeo” y de “defensa” para preservar la identidad juzgada como estigmatizante, a la larga, conducen poco lejos.

La identidad profesional no es un problema cuando se dan por supuesto los roles y el significado que los sujetos han de desempeñar en una situación, cuando las reglas y normas están claras. Cuando se produce una ruptura de este equilibrio (desestructuración), por diversos factores (desvalorización de su estatus profesional, deterioro de las condiciones de ejercicio, modificación del público escolar, metas educativas plurales y contradictorias, entre otros), adquiere una dimensión preocupante, a dilucidar. Entonces, los individuos ven desestabilizados algunos de los fundamentos claves de su ejercicio profesional, viviéndolo subjetiva y existencialmente como una mutación del lugar que ocupa en el ejercicio de la profesión, haciéndose sentir como una pérdida de legitimidad. En estos casos, se produce una ruptura entre la trayectoria anterior del sujeto y su proyección en el futuro, que –además– se incrementa cuando en la “transacción objetiva” no es reconocida por los otros. La identidad forjada por el individuo en su pasado anterior no concuerda con la identidad atribuida o exigida por la institución, que puede conducir a un proceso de progresiva exclusión (con la identidad amenazada), o podría llevarse –como veremos– a una reconstrucción o “conversión”.

La crisis de identidad se vive, entonces, como un “repliegue” sobre sí, donde el individuo se encuentra solo consigo mismo (Dubar, 2002). Cuando la identidad establecida anterior es negada o invalidada por otro, el sujeto se refugia normalmente, en una vuelta a sus raíces, en las identidades primarias: el yo personal, la familia o la comunidad de vida. Como ya destacó el psicoanálisis, toda crisis identitaria reenvía a estos lugares “primarios” de la existencia, donde la persona se siente como estigmatizada con una condición desvalorizada.

Investigar la Crisis Identitaria

En la investigación que hemos realizado (Bolívar *et al*, 2001-4), además diagnosticar la situación, comprender las causas y describir las vivencias, partíamos de la hipótesis, ya señalada, de que la resistencia del profesorado a los cambios educativos y sociales no proviene de un conservadurismo injustificado, sino que es expresión de un modo de salvaguardar la propia identidad profesional, que siente amenazada. Además del *desajuste* entre las propuestas de Reforma y el anterior saber hacer profesional, que pudo hacer creer que se resolvía con sólo más horas de formación; el problema reside, pues, en la crisis y cuestionamiento de la identidad del profesor, donde se ha reconvertido la finalidad y función anteriormente asumida mayoritariamente por el profesorado de Enseñanzas Medias. La crisis de la identidad docente, entonces, se ve provocada por un conjunto de factores (escolares y sociales) y su evolución está ligada a una difícil (re)construcción identitaria. El diseño metodológico lo hemos expuesto en otro lugar (Bolívar, Fernández y Molina, 2005), por lo

que aquí sólo lo vamos a resumir, para concentrarnos en los resultados en cuanto a las formas identitarias.

Siguiendo un enfoque biográfico-narrativo de la identidad (Bolívar, 2002), las personas construyen su identidad individual haciendo un autorrelato, por lo que convenía recoger los discursos de los agentes y actores como medio para hacer emerger la identidad profesional. A su vez, el cruce entre las distintas narrativas biográficas individuales podía ser un medio para conocer la del grupo profesional. De este modo, realizamos *entrevistas biográfico-narrativas* a cinco profesores y a cinco profesoras en un formato de tres tiempos (Bolívar *et al*, 1999; Bolívar, Domingo y Fernández Cruz, 2001); para luego, a partir de un *Informe-Protocolo*, elaborado a partir del cruce transversal de dichas voces con nuestra propia interpretación, que ocho *Grupos de Discusión* (“Focus Groups”), formados por distintos profesores, contribuyan a interpretar y contextualizar dichos discursos individuales en un marco estructural más general.

De acuerdo con los estudios de Claude Dubar (2000, 2002), es preciso articular dos aspectos de los procesos identitarios: (a) la trayectoria “subjetiva”, expresada en relatos biográficos diversos que reenvían a los mundos sociales vividos por los sujetos; y (b) la trayectoria “objetiva”, entendida como el conjunto de posiciones sociales ocupadas en la vida, inscribiendo lo biográfico singular en un marco estructural más amplio. El primero lo hemos indagado por medio de un conjunto de *entrevistas biográfico-narrativas*; el segundo, aparte de la documentación de la literatura sobre el tema, por medio de *grupos de discusión*. La conjunción posterior, por el análisis triangulado, es particularmente importante para comprender lo que antes hemos llamado “*formas identitarias*”, como conjunción de trayectorias biográficas y procesos institucionales, por los que los individuos han construido subjetivamente sus mundos profesionales y culturales.

Analizar las identidades profesionales docentes (comunes e individuales, al tiempo), la incidencia de las reformas en sus vidas, con sus eventuales “crisis” y desarrollo, implica –entonces– comprender los procesos por los que se construye, los contextos en que trabajan y viven. En nuestro caso, para hacer operativo el concepto, lo hemos leído en una doble dimensión con sus correspondientes categorías: la dimensión dinámica, producto de una socialización específica (*construcción de la identidad profesional*) y –como tal– subjetiva o personal, integrada con la faceta más estática o común de *componentes*, entre los que hemos distinguido: autoimagen, reconocimiento social, satisfacción e insatisfacción en la enseñanza, relaciones sociales en el centro y departamento, actitud ante el cambio, competencias profesionales y expectativas de futuro en la profesión. Historia de su formación y estructura de su acción vienen, así, a ser los dos ejes de constitución y definición de la identidad.

Sin pretender aquí recoger, por su extensión, el análisis y conclusiones extraídas, nos vamos a concentrar en aquellas dimensiones que expresen las cuatro formas identitarias delimitadas antes, en especial su actitud ante el cambio y la crisis diferencial generada con motivo de la Reforma de la Secundaria.

Identidad reconocida, pero en crisis

Un grupo relevante de profesoras y profesores han sufrido el impacto de los cambios en sus condiciones de trabajo, que han puesto en crisis la identidad establecida, obligando a una reconstrucción. Por eso, el núcleo de la crisis de identidad, que queríamos diagnosticar en los Grupos de Discusión, proviene de que “el escenario ha cambiado, porque el alumno y las circunstancias son muy distintas” (08/1772). La Reforma, a nivel de Secundaria, supone que los profesores de Bachillerato –en mayor o menor grado– tienen que reconvertirse, recomponer su identidad de “magister” en “educador”. Gráficamente lo expresa una profesora con estas palabras:

“hemos tenido que pasar de ser `profesores´ a ser maestros, porque este tipo de enseñanza con estos chavales lo exigía; y o lo haces o caes en depresiones y en frustraciones” (03/515).

Una queja constante, interpretada de diversos modos, es que “se ha impuesto la Reforma y con quien no se ha contado nunca es con el propio profesorado; y evidentemente una Reforma quien la tiene que llevar a la práctica es el profesor, y al profesorado se le aisló” (07/1546). La actitud más negativa proviene, pues, por el modo de implantación: “yo creo que el gran fallo ha sido que esta Reforma no ha contado con nosotros suficientemente, los encargados de ponerla en marcha, los que tenemos que ponerla en práctica, no hemos sido formados adecuadamente” (01/103).

Es este cambio de escenario lo que ha provocado una crisis de identidad, especialmente en esa generación, mayoritaria, con 25-30 años de experiencia docente. En efecto, ha supuesto un coste personal cambiar el escenario de la acción docente, con alumnos completamente distintos: “yo creo que muchos compañeros, no estamos acostumbrados a trabajar con chavales de menor edad y tampoco estábamos acostumbrados a trabajar con chavales que no habían escogido seguir estudiando” (03/511). En tono crítico apostilla una profesora: “Tiene que ser una crisis darle clases a niños mas pequeños de la edad a la que uno se acostumbraba, convivir con maestros que tienen técnicas de enseñanza distintas, cosa que ha causado conflicto y roces en los centros. Es que tu eres maestro y yo soy profesor, los niños incluso llaman maestro a un profesor y no les gusta” (01/90).

Los (antiguos) profesores de Bachillerato, como reconoce uno, “sabemos diagnosticar, y enseñar al que viene más o menos con un cierto nivel, pero lo que es resolver problemas de aprendizaje serios en los alumnos de edades de 12-13 años, eso, nosotros, para eso no estamos educados” (04/896). Esto dio lugar a que “se le está pidiendo a ese profesorado que actúe, conforme a otro sistema totalmente distinto” (06/1459); lo que –con unas acciones no suficientemente adecuadas– provoca las lógicas resistencias o crisis de identidad. Mientras tanto, serían los maestros que han accedido al Primer Ciclo de la ESO los que “tienen una situación de ventaja, con respecto a los compañeros que lo que hacen en este caso es bajar a otras condiciones” (06/1460), debido a que –aparte de su promoción– sus competencias previas coinciden más con las requeridas en la ESO, que las que poseía el profesor de Bachillerato.

Ahora se requieren nuevas competencias y, entre ellas, la primera es saber *gestionar la clase* de modo que se guarde un cierto orden, que posibilite el desarrollo normal del trabajo. En ocasiones, “te sientes un poco desarmado porque te faltan recursos para activar esa motivación, te sientes muy desanimado porque a veces montas estrategias que luego se revelan totalmente inadecuadas” (05/1031). La falta de competencias necesarias para navegar en el nuevo entorno laboral hace, como aparece en el diálogo de algún grupo, “que hay gente que se echa a temblar cuando entra en una clase determinada. –¡Sí!, sí –Ahora mismo es lo que está pasando. –Crea ansiedad tener que entrar en una clase” (08/1802).

Por lo demás, para favorecer la actitud hacia el cambio, convendría haber actuado –por medio de la Formación– en la adquisición de las “nuevas” competencias profesionales requeridas. Hay una queja constante sobre cómo se ha realizado esta formación:

No ha habido prácticamente reciclaje: unos cursos obligatorios en una semana, que se han dedicado a no decirte nada de lo que tienes que hacer, por lo menos a los que yo fui, se dedicaron a darnos clases magistrales de cómo lo hacían ellos. Yo me he visto obligada por mi cuenta en los ratos libres, en horas de mi familia, de mi vida, a decir: ¡oye!, éste es mi medio de trabajo; pero la verdad es que también tengo mi familia, mi vida, y esto en ninguna empresa pasa. En cualquier empresa no dejan en un cargo de responsabilidad a nadie sin haberlo preparado antes porque la empresa pierde, aquí parece como que da igual (01/96).

En otros casos, las nuevas competencias requeridas, se han ido adquiriendo por una recomposición progresiva de las maneras de llevar las clases, a base de “ensayo y error”, de forma un

tanto artesanal: “si las hemos adquirido por experiencia, después de muchos años y que cada uno se ha ido preparando como buenamente ha podido y como buenamente ha considerado” (05/1098).

Dado que, según manifiestan, el reconocimiento es escaso por parte de la Administración educativa o de sus representantes, y con descontento generalizado de la actitud de las familias, no queda más que el que encuentran cada día en sus alumnos. Pero dicho reconocimiento no es inmediato, sino muy diferido en el tiempo, nunca directo: “El reconocimiento del profesorado es, desgraciadamente, muy a largo plazo, porque los alumnos si se dan cuenta, o no se dan cuenta de lo bueno o malo profesor que eres, cuando ya estás fuera de tu alcance, y eso no pasa en las demás profesiones, donde el reconocimiento es más inmediato” (04/728). En cualquier caso, más allá de reformas y de reconocimiento, lo que mantiene en pie cada día sigue siendo lo distintivo de la profesión:

es el hecho de estar en clase, desde ese momento en el cual entras a la clase, es desde luego algo íntimo y sagrado entre el profesor y el alumnado. Y sea como sea el alumnado, eso depende de ti. Desde ese momento, todo depende de ti. Eres, como quien dice, el capitán del navío y uno puede hacer, o sea tiene poder, en el sentido de que puede hacer ciertas cosas para comprometer al alumno en el aprendizaje (07/1549).

Por esto mismo, el alumnado constituye el principal agente de satisfacción del profesorado. El interés que muestran los alumnos por lo que se explica o cuando éstos reconocen la labor, el esfuerzo y la preparación que tienen sus profesores, es percibido como una de las mejores recompensas que suple los posibles inconvenientes que pueda traer consigo el ejercicio de la profesión. De este modo, el trabajo bien hecho en el aula se convierte en una de las principales fuentes de satisfacción, que palia otro tipo de insatisfacciones. Así comentan algunos profesores: “los alumnos son los que hacen que cada día se tenga uno que preocupar [...], es cuando te sale bien la metodología, cuando llegas a una evaluación y vas viendo que no aumenta el número de rezagados, etc., te creces”.

Reiteradamente aparece que las recompensas psíquicas y emocionales del trabajo docente son lograr el interés, la motivación e implicación en el aprendizaje de los alumnos: “el grado de satisfacción te lo dan los alumnos cuando muestran interés” (06/1419). Por eso, es el aula el primer ámbito de satisfacción: “entras a una clase y el día que se te da bien, pues sales por la puerta y la puerta se te hace chica [...]; pero es que hoy es cada día menos, ... y esto quieras o no, te va prácticamente quemándote,” (03/552-3). Si el trabajo bien hecho es fuente de satisfacción, exige también su reconocimiento, que no siempre funciona de modo recíproco: “Hay veces que yo me he llevado chascos pensando que vas a preparar algo que precisamente les va a llamar la atención, que lo van a disfrutar o quizás porque seas tú la que estás preparando aquello con cierto interés, con cierta ilusión, y resulta que no ha funcionado” (08/1822).

Identidad afirmada y reconocida

A pesar de la reestructuración del trabajo, cuando no reconversión de la tarea docente, encontramos profesores y profesoras que han sabido readaptarse a las nuevas circunstancias, aprovechándolas para reafirmarse profesional e identitariamente. Las nuevas condiciones han sido un estímulo para adecuar sus expectativas previas, su personalidad, la afirmación de sí, la expresión de su vocación y el reconocimiento por los otros, tratando de construirse una “segunda identidad” o reformulando la inicial. En algunos casos, incluso, ha dado lugar a una cristalización progresiva de una vocación o reafirmación de su compromiso con el trabajo docente.

Si bien, la nueva situación (social y educativa) supone un cambio de escenario y competencias, al trabajar con alumnos de otras edades: “tenemos en el aula alumnos de una edad a la que no estábamos acostumbrados”, han sabido recomponer la situación, aunque “la verdad es que nadie me lo ha enseñado, pero a base de –pues– casi una cuestión de supervivencia, pues yo el

primer año lo pasé muy mal, el segundo lo pasé ya menos mal, y yo los dos últimos años que he estado en la Secundaria pues he estado relativamente a gusto, sabiendo dónde entraba, y sabiendo que no puedes hacer un planteamiento similar al que hacías en B.U.P., no puedes, porque eso chavales además no te piden eso” (03/514). De este modo, comenta otro profesor, “estamos intentando buscar respuestas a las dificultades que nos encontramos, aunque no sepamos las respuestas que son, porque nosotros no hemos tenido una formación específica” (05/1098-9).

Contribuye también a reafirmar la identidad las relaciones sociales satisfactorias con los compañeros, ya sea en el centro o en los Departamentos. En unos casos porque se evitan los conflictos, anteponiendo el “llevarse bien” unos con otros, en otros porque se preservan los espacios individuales en los que cada uno no se “mete”, los profesores muestran llevarse muy bien, como amigos, dominando un clima agradable en los centros. De hecho, los profesores parecen haber encontrado un cierto “refugio”, cuando no la defensa de una identidad profesional cuestionada, en la unión con los compañeros, ante la falta de sintonía con las familias o la sociedad en general. Se entiende que las relaciones con los compañeros constituyen un gran estímulo en el ejercicio de la profesión, pudiendo influir en las ilusiones y gusto por el trabajo: “...por supuesto que las relaciones te pueden estimular en tener más o menos ganas de ir a trabajar; por tanto, claro que te estimula, y –sobre todo– los compañeros de tu departamento”. Al tratarse de unas relaciones personales, dependientes de cada contexto, que –a su vez– tiene su propia historia, las relaciones son muy dispares y diversas. Unos sienten envidia de lo que pasa en otros. Por eso también otros profesores/as se quejan de que “el departamento lo formamos cuatro personas, creo que existe un aislamiento profesional, lo único que hay es un respeto mutuo, pero escasa comunicación”.

La Reforma ha afectado de modo diferencial a los distintos cuerpos de origen. Así, mientras para los antiguos profesores de Bachillerato la implantación de la Reforma ha sido percibida como que cierra gravemente perspectivas de desarrollo profesional, una parte significativa de este profesorado (especialmente los provenientes de Formación Profesional, FP) han visto que les abre expectativas, al dejar de estar recluidos a los antiguos Institutos de Formación Profesional para pasar a ser profesores de los nuevos Institutos de Educación Secundaria, unido a la propia potenciación que se ha hecho de los estudios de Formación Profesional. De este modo, la Reforma venía a satisfacer una larga reivindicación de homologación con el profesorado de Bachillerato. Así, dicen: “con la Reforma los profesores de FP, de la antigua FP somos unos privilegiados. En conjunto ha mejorado mucho la FP. Yo hablo desde mi experiencia de haber estudiado FP, luego haber sido profesor de FP (nunca pensé que iba a ser profesor), pero veo que la ha mejorado mucho la LOGSE” (08/1890-1).

La autoimagen de este grupo de profesores se ha incrementado positivamente, porque “mejora sustancialmente la posición que teníamos, y que –por otra parte– yo creo que nos favorece. [...] Se ha mejorado en general lo que es la percepción de sí mismo y lo que es la posibilidad de crecer un poco con esa profesión, con el rol de docente, ¿no?” (02/168-9). Igualmente, se argumenta que

para los que venimos de FP, esto de la Reforma, como que no nos ha supuesto ningún trauma. Estábamos acostumbrados a tratar con alumnos más complicados, no más difíciles, sino con otras inquietudes y que nos hemos tenido que currar más el trato humano con esos chavales que los catedráticos de bachiller que están acostumbrados a dar sus clases magistrales, que ahora se le ha metido otra clase de alumnado y que lo están pasando mal. (08/1836-7).

Algunos, de modo inteligente, perciben que, en último extremo, la causa principal de los problemas es que la estructura organizativa de la ESO continúe siendo la misma de los antiguos Institutos de Bachillerato, con unos alumnos muy distintos y con otras demandas, que no son las meras asignaturas, con lo cual no funciona:

la estructura sigue siendo la misma, es decir, tú de una clase pasas a la siguiente, de una clase a la siguiente, y luego al final cuentas y tienes más de 200, que es como se hacía en BUP ¿no?; pero ellos demandan, exactamente lo que tú has dicho, otro tipo de relación, la demandan ellos. [...] El problema en la ESO es que tienen muchas asignaturas y muchos profesores, y los niños se dispersan un montón, y eso es una problemática que para mí es fundamental en la ESO (03/575, 581).

Ruptura identitaria

La representación negativa que de la propia profesión tiene un grupo importante de docentes revela una vivencia subjetiva, quizás equivocada por varios motivos y añoranzas pero, en cualquier caso, relevante en la identidad. Hay una queja continua, mayor o menor, pero vivida cotidianamente, de una falta de reconocimiento social (implícito o explícito) de los docentes así como de los apoyos oportunos. En unas investigaciones recientes (Marchesi y Martín, 2002), respecto al desánimo actual del profesorado ante la casi nula valoración social, un alto porcentaje “considera que la sociedad valora poco o muy poco su trabajo” (pág 344). En un Informe de la Red de Información sobre la Educación en Europa (Eurydice, 2004) se llega a dar como dato que el 85% de los profesores españoles considera que su profesión está infravalorada. Y, sin embargo, las encuestas señalan que el 88.9 % de los españoles estiman el trabajo de los profesores, así como que es una profesión suficientemente reconocida (un 69.4%). En una de las últimas encuestas (CIS, 2005) mientras el 64% cree que la labor del profesorado es buena o muy buena, sin embargo estima que la sociedad la valora escasamente (sólo un 33.5% la valoraría positivamente). Por tanto, las quejas por falta de reconocimiento no son compatibles con la consideración y reconocimiento que declaran las familias y la sociedad en general. ¿A qué se debe esta contradicción de valorar altamente la labor del profesorado y, al tiempo, creer que la sociedad no lo reconoce suficientemente?

Por su parte, la ruptura identitaria se vive cotidianamente cuando, en ocasiones, se sale descontento de cómo ha marchado la clase, con un alto grado de frustración, al “ver que lo que tú haces no sirve para nada” (05/1029). La identidad se desestabiliza cuando “ves que tu trabajo no funciona o no siguen lo que tu pretendes o pretendías conseguir al principio” (05/1031). En cualquier caso, gráficamente la autoimagen aparece desplomada ante la descripción:

Siendo jefe de estudios, la imagen que yo he vivido, de bajar profesores, más bien profesoras, llorando como “magdalenas” de una clase [...], llega un momento en que la profesora se planteaba: “bueno y yo qué hago aquí, qué hago aquí, si yo con intentar que no se peguen, que no salten por las bancas, que por lo menos que yo pueda hablar, con eso me doy por satisfecha”. Yo profesora, ¿qué hago aquí?. Entonces, evidentemente, cuando una persona es capaz de salir de clase llorando y diciendo “lo siento, pero no puedo”, evidentemente es la impotencia, que yo creo que hay un tema aquí grave. [...] Muchas profesoras de nuestro centro han sido sistemáticamente machacadas por el alumnado y, sin embargo, con el profesorado masculino no se atrevían, no sé por qué.

Aparte de otros comentarios, se podría hablar aquí –un tanto hegelianamente– de la “conciencia infeliz”, dado que el sujeto se percibe responsable de su mal desempeño e impotencia para gestionar el aula, en lugar de la propia estructura. Ahora afecta a su propia identidad (quién soy y qué hago aquí), como héroe destronado o vencido en la batalla. Del respeto por el hecho de ser “el” profesor o la profesora, ahora debe ganárselo logrando que los alumnos lo respeten y, cuando no es capaz de conseguirlo, eso afecta profundamente a la condición misma de su trabajo que, precisamente, sólo puede ejercerse desde el reconocimiento de una legitimidad.

Hay un sentimiento de malestar real entre los profesores (particularmente provenientes del Bachillerato) que afecta a sus ilusiones, compromisos y que se refleja en sus actitudes y comportamientos. Perciben cómo se incrementan sus funciones y, paralelamente, se merman o

reducen sus expectativas de desarrollo profesional: “no tenemos ningún tipo de incentivo, la gente está muy fría, o decepcionada”, dice una profesora entrevistada. En una extensa entrevista, un profesor reconoce que con el paso de los años se va instalando en él, y en el resto del colectivo docente, una sensación compartida de malestar generalizado, que –a su juicio– está ocasionado tanto por el progresivo deterioro del nivel de prestigio social de que gozaba el profesorado de Enseñanzas Medias, como del deterioro de la autoridad moral que el maestro –en el sentido más amplio del término– tenía sobre sus alumnos. Lo primero es causa de una imagen común de empobrecimiento profesional. Lo segundo, de lo que entiende como creciente clima de indisciplina que se vive en los centros y que obliga al profesorado a refugiarse en su exclusiva docencia, abandonando cualquier otro tipo de intereses, que tenía en otros tiempos, y que se concretaba en su implicación en actividades de carácter cultural. Así, el clima de convivencia se va deteriorando por momentos, curso a curso, y opina que la reforma no ha hecho más que agravar todo esto.

Se ha utilizado el término inglés “burnout” (quemado, cansado) para describir el estado de una persona que se encuentra agotada emocional o físicamente por múltiples presiones en el trabajo. La inversión de esfuerzos no siempre (ni, menos, inmediatamente) se corresponde con su reconocimiento o respuesta. Mientras tanto, siendo la docencia, por naturaleza, no sólo un puesto de trabajo para ganarse la vida, sino primariamente una forma de realizarse personalmente, la crisis de identidad profesional tiene graves efectos desmoralizadores en el modo de sentirse en el ejercicio profesional y, esto a su vez, en el oficio cotidiano. Por eso, no es extraño que se vuelva al refugio en los círculos primarios de convivencia (familia, amigos, otra ocupación, hobby, etc.) o, en otros, se desee la jubilación anticipada, como aparece reiteradamente en los discursos del profesorado. La crisis de identidad tiene, lógicamente, su reflejo vivencial y emocional: “yo he vivido la sensación de estar mal físicamente, pues no puedes moverte, prácticamente no he pedido baja porque la situación de quedarme en mi casa no me solucionaba nada, porque iba a estar peor psicológicamente, y el mal estar físico, o el no estar en tu plena forma física, es importantísimo, importantísimo en este trabajo. Necesitas una condiciones físicas muy fuertes y psicológicas por supuesto” (05/1185).

Algunos, en los propios Grupos, se atreven a confesar –y es un asunto sumamente grave– que están con un estado de ánimo como para dejar/abandonar la enseñanza. Entraron por vocación, las condiciones han cambiado, y llegan a afirmar, “lo que pasa es que yo no puedo ahora, porque tengo familia, tengo tal y cual; si no, yo me iba” (03/559). Incluso en un Grupo de Discusión, con extrañeza de los que participaban, que no lo conocían, se produjo la confesión de una profesora que declaraba estar pensando dejar la profesión:

Ahora en Secundaria todo es diferente [...]. De hecho, me estoy planteando dejarla, así de claro te lo digo, no siento satisfacción con mi trabajo, y lo hago igual o con más empeño porque tengo igual o más experiencia que antes, pero para mí ya no tiene lo que tenía y es el hecho de que te enriquece como persona [...]; y hoy en día no lo tengo y tampoco tengo visos de que eso vaya a cambiar ni a ser como era. Hay una frialdad, independientemente de la apatía interpersonal, de la apatía o la falta de interés de saber más de mi asignatura; que eso a mí –a estas alturas– te juro que me importa muy poco y eso es lo que me tiene más decepcionada. Entonces estoy buscando una profesión en la que me encuentre más enriquecida personalmente y eso a mí hoy día mi profesión no me lo da (05/1042).

Ante la falta de carrera y escasas expectativas de futuro, comentan, un tema que asiduamente se habla en la sala de profesores es la jubilación. Como en la investigación de Hargreaves y Shaw (2002: 67 y ss.) la consecuencia más devastadora es haber conducido al profesorado a añorar el retiro. Así comenta un profesor: “yo me jubilaba mañana mismo, porque realmente no le vemos futuro a esto” (01/121). Por su parte, un director de Instituto de capital, describe así el ambiente: “el clima que hay es: me quedan cuatro años, me quedan tres años...; y –además– no ven desgraciadamente que se hacen viejos. Si te quedan menos, más viejo estás” (08/1925); a lo que

comenta otro: “Es triste haber diseñado una profesión donde se esté pensando sólo en cuánto queda para jubilarse...” (08/1927).

Identidad cuestionada por otros

La identidad profesional es un *proceso relacional*: relación consigo y con los otros. No hay, pues, una identidad puramente para sí, sino en relación con los otros. La identidad se construye con las identidades que los otros reconocen. La identidad que un individuo se da (autoidentidad) apela siempre a la que le reconocen los demás (heteroidentidad). En último extremo, la identidad profesional se construye (y vivencia) cotidianamente en ese “cruce de miradas” entre profesorado, padres y alumnado. En ocasiones –y los profesores lo hacen a menudo– se rechaza la imagen que tiene la sociedad o los padres de la profesión docente, para reivindicar otra más propia o específica. Cuando esa imagen no coincide con la que se querría ver reconocida o con la que se tuvo en otros tiempos, se cuestiona la identidad profesional.

La construcción de la identidad profesional, y su posible choque con la realidad o crisis posterior, se juega –por tanto– en la imagen social que presenta, para el propio profesor o la sociedad en general. Las expectativas y realidades, estereotipos y condiciones de trabajo, contribuyen a configurar el autoconcepto, autoestima y la propia imagen social. Los profesores tienen un sentimiento de “vulnerabilidad” de su trabajo, cuando la falta de este reconocimiento social se incrementa por desvalorización de su estatus social y de las condiciones de ejercicio de la docencia.

La autoimagen va paralela al reconocimiento general (padres, sociedad), o más cercano e inmediato (alumnos, realización en el aula). Mientras que algunos muestran que no ha cambiado, a otros las nuevas condiciones de ejercicio profesional han empezado a pasarles factura: “mi autoestima es negativa. Considero que –en general– hay una pérdida de moral en el profesorado; en general, yo he notado que existe una indiferencia social, más que indiferencia una desvalorización del profesor” (05/1045).

Por un lado, la identidad profesional está ligada a los aprendizajes culturales realizados en el seno de las “comunidades de práctica” que son los contextos de trabajo determinados; por otro –principalmente– al reconocimiento social. La identidad profesional es, así, fruto del resultado del contexto de trabajo y social. Una primera forma (y a veces única) de reconocimiento social, como refiere el propio profesorado, es *intrínseca* al propio trabajo: ver cómo los alumnos aprenden y consiguen mayores metas educativas. Siendo la principal, su debilidad es que, en muchos casos, no se produce o es *diferida* en el tiempo. Desde el lado cotidiano e inmediato del aula, se pregunta una profesora: “cómo vas a tener alta la autoestima, si tu estás viendo que treinta pares de ojos te desprecian o que les importa un pito lo que tú les estás diciendo, y eso es difícilísimo de llevar. Tampoco pasa todos los días, pero sí hay veces que has tenido esa sensación” (05/1086). Otro, en la misma línea, dice: “yo tenía hasta ahora alumnos receptivos, alumnos que querían aprender, no todos, pero sí un porcentaje alto. Pero ahora –sin embargo– hay un nivel altísimo de alumnos que pasan olímpicamente, y yo no he cambiado nada (01/21).

La situación es que “te encuentras con gente que trabaja y quiere trabajar, que quiere entusiasmar, que quiere ilusionar, y te encuentras con que el alumnado no responde muchas veces” (08/1851). Por eso, como aparece en otras categorías, la principal insatisfacción proviene del comportamiento, falta de motivación o desinterés del alumnado: “la insatisfacción es ésa: que llegas a clase, que tú pretendes explicar o transmitir una serie de conocimientos y que la mayor parte de la clase te la tiras intentando: “fulanito estate quieto, fulanito cállate”, porque como –claro– es una enseñanza obligatoria dónde muchos no quieren ni estar allí, pues te tiras la mayor parte del tiempo intentando que esos cuantos no molesten a... Eso sí es un grado de insatisfacción” (03/558). En esta situación, “lo peor que podemos padecer es ese *alumno mueble*, ese que está allí y le da igual ocho que ochenta, y ya le puedes decir lo que le digas que no le incitas a ...” (07/1589).

La implementación de la Reforma ha tenido unos efectos en las vidas de los profesores. Así, un valor asentado en el profesorado es conseguir el destino definitivo en un centro. Con motivo de la Reforma, algunos profesores (por ejemplo, de Clásicas) se han visto desplazados, lo que – lógicamente– genera una actitud negativa hacia la causa del cambio (la Reforma): “yo lo he vivido de una manera traumática, porque me he sentido desplazada en el centro en estos últimos años, llevando en el centro 22 años. [...] La verdad es que lo que es eso, la seguridad en el trabajo, la seguridad en el puesto de trabajo y todo eso, yo lo he visto tambalearse” (03/593).

De este modo, la reorganización de materias y asignaciones de nuevas, da lugar a que determinados profesores tengan que reformular su identidad profesional (de profesor experto en Automoción a tener que impartir Tecnología General, sin poder pedir traslado): “hay un sector de gente, pues, que estamos quemados por este sistema, es que esto te quema y si encima vas con la añadidura de la quemadura que tienen los profesores que no tienen éstos problemas, pues imaginarnos cómo estamos un sector de la enseñanza ¿no?” (03/606). Aparecen en los grupos casos de Profesoras de Griego dando Tecnología (04/893) o el de Matemáticas dando –a su pesar– Ecología (07/1555); lo que supone –en unos casos– una auténtica reconversión, en otros, simple supervivencia. Y es que, como resalta otra profesora,

cuando se hace una Reforma se tiene que asumir la implicación que la reforma tiene en los profesionales de ese sector, y eso lo tienen que reivindicar los sindicatos, que no pueden decir ahora éste me sirve, aquí se queda, ahora éste no me sirve, fuera. No, esa persona es un funcionario y entró en esas condiciones y tú esas condiciones se las tienes que respetar...; a una persona le tienes que reconocer ese puesto de trabajo que tiene, porque no es problema de decir que Ana se va aquí o se va allí. Luego, entonces, ese profesional está preparado para eso, o una de dos, o le costearas dos años o tres y le preparas de otra cosa si buenamente quiere. Tú a un profesional no lo puedes tener ahora voy ahora vengo, ahora me lo llevo, ahora lo quito, ahora lo pongo, eso es un problema que se tiene que asumir cuando se hace una Reforma (04/ 897-8).

Esto ha conducido, en ocasiones, a que el profesor tenga que prepararse en distintas asignaturas, según necesidades de cada año: “yo he tenido que concienciarme a mí mismo de que yo tengo que ser versátil, o sea, que lo que se quiere de mí, es que sea versátil y que dé Ciencias Naturales en segundo y lo que tú decías, pues yo me tengo que meter en mi casa a estudiar Ciencias Naturales y luego me tengo que meter a estudiar Informática..., me tengo que meter a estudiar, pues yo que sé, las cosas más variopintas que te puedas suponer. Claro, si en tu forma de trabajar no está el ser versátil, pues lo pasas mal” (03/614).

Redefiniciones estratégicas del ejercicio de la profesión como resistencia, supervivencia, una “segunda” ocupación y otras inercias y comportamientos esquizoides, que también han aparecido en las voces de los profesores, sólo conducen al incremento de la vulnerabilidad de los docentes, cuando no al “victimismo”. Estrategias de supervivencia o autodefensa psicológica, en cualquier caso no profesionales, conducen –en nuestra coyuntura postmoderna– a salvar la vida personal, cuando ya no se encuentra realizada en la profesional: “te queda después la pregunta: ¿y yo –como persona– dónde quedo? Yo no soy enseñante desde las ocho de la mañana hasta las 8 de la mañana del día siguiente, entonces yo como profesional tengo que relajarme, olvidarme, debo tener otro tipo de conversaciones, porque si no el nivel de estrés y depresión sería de caballo. Entonces, yo tengo que salvarme como sea, yo como persona” (07/1675). Situación que algunos ven como salida: “no estoy dispuesto a pasarme cuarenta años de mi vida laboral en condiciones anímicamente malas” (06/1489).

Este discurso de la crisis de la Secundaria expresa la descomposición de un modelo clásico de enseñanza, sin que otro modelo alternativo haya emergido hasta ahora; es decir, aparezca como “partenaire” institucional, suficientemente pertinente y consistente para tomar el relevo. En esta

situación también parece evidente que la institución no proporciona modelos de referencia fuertes, siendo dejados los docentes a que por sí mismos, en su relación con los alumnos, puedan dar sentido a su trabajo. En cualquier caso, la crisis descrita manifiesta la imposibilidad de mantener un *modelo de profesionalidad en plena descomposición*. El enseñante disciplinar y sabio que transmite, con su maestría, una exposición magistral y una pasión intelectual, el patrimonio nacional y la gran cultura universal, está –para bien o para mal– definitivamente periclitado, no sólo teóricamente sino imposible de mantener en la práctica.

Se ha producido, pues, un “*décalage*” entre la identidad profesional, cercana al modelo universitario que se trasladaba al Bachillerato, y la nueva condición determinada por el ejercicio de la profesión con los nuevos alumnos, donde el modelo anterior no funciona. Este fenómeno está en la base del fenómeno que analizamos. Ante el nuevo alumnado escolar, que no tiene previamente creada la motivación para el trabajo sino que debe ser generada por la actividad escolar cotidiana, o se modifican sustantivamente las prácticas (en un proceso de reconstrucción de la identidad) o se entra en una crisis de identidad profesional, con efectos psicológicos (insatisfacción, desgaste o agotamiento profesional). El panorama ha cambiado ciertamente, “de los 30 años que llevo, vamos, ahora me preocupo más de mantener el orden en una clase, que de enseñar, es que enseñar no puedo”. Una profesora en la entrevista señala: “antes, en los primeros años, no tenía que convencerlos de nada, sobre todo en la zona en que yo empecé –no sé si... tampoco habría que haber comparado ¿no?–, pero en la zona en la que yo empecé no tenía que convencerlos de nada, y, ahora, pues tengo que convencer”.

En conjunto, en el largo período de desarrollo de la LOGSE, al no haberse alterado sustancialmente las condiciones de formación, trabajo y contextos organizativos de los Institutos de Educación Secundaria, no se han creado contextos para reconstruir un nuevo tipo de identidad profesional del profesorado de Secundaria, al tiempo que se ha puesto en grave crisis el existente. Por eso, en este primer plano general, los tiempos actuales de reestructuración (reconversión) de la escuela demandan, paralelamente, una reestructuración de la propia identidad profesional. Cuando esto no sucede, se entra en una grave crisis. De ahí también las continuas llamadas a “reinventar” un nuevo profesionalismo de los profesores (Hargreaves, 2003a), del que se tienen ideas sobre por dónde debe ir, pero escasas propuestas sobre cómo implementarlo.

En fin, en nuestros datos anteriores, desde una perspectiva biográfico-narrativa, ha aparecido cómo una parte del profesorado se siente “vulnerable” en su trabajo, con los nuevos modos de vivenciar las relaciones con otros actores en la escuela y sociedad; lo que implica un sentimiento de que la identidad profesional y la integridad moral están siendo cuestionadas. De modo similar al estudio de Kelchtermans (1996), las fuentes de la vulnerabilidad, que los profesores sienten en su trabajo, son: medidas políticas y administrativas, relaciones profesionales en la escuela y limitaciones para la eficacia docente. El significado último de esta vulnerabilidad en el trabajo tiene un papel moral y político. La reflexión autobiográfica y contar narrativamente la vida se ha mostrado como una estrategia relevante para comprender dicha vulnerabilidad.

Sabemos que si la política educativa no puede prescribir lo que realmente importa, como son los modos de hacer, dependientes de los modos de pensar, no se pueden cambiar las mentes para dar nuevos significados a las tareas normales. En efecto, comenta Fullan (2002b: 141), “todo sería mucho más fácil si pudiéramos legislar cambiar la forma de pensar”, pero la grandeza y miseria del cambio educativo es que depende de lo que el profesorado haga y piense. Dado que no es posible demoler lo que existe, sólo cabe reconstruirlo, teniendo que lidiar con los modos heredados. Esto, como queremos mostrar a continuación, debiera llevar a acciones para reconstruir la identidad profesional y rediseñar los contextos de trabajo para posibilitar una más eficaz acción docente.

Del Uso Político de la Nostalgia a la Reconstrucción de las Identidades

Frente al amplio *cabiers de dolences* que las voces de los profesores nos han documentado, en un lenguaje de frustración y desmoralización, por un lado, el gobierno conservador del Partido Popular (1996-2004) aprovechó dicho “malestar docente” con la situación heredada para proponer, en la nueva ley Educativa (Ley de Calidad de la Educación, LOCE) una *vuelta nostálgica* a un pasado de primera modernidad, donde tales problemas no existían. Por otra, estamos obligados –tras describir la situación– a *reimaginar discursos alternativos*, que puedan conducir a lo que la escuela deba ser y al papel de los profesores dentro de ella en una “segunda modernidad”, más “liquida”. Es preciso explorar nuevas avenidas para favorecer tanto la construcción como la reconstrucción de la identidad profesional, pues ésta –como ha puesto de manifiesto la literatura– no es algo que permanece idéntico, sino fruto de identificaciones contingentes, caracterizándose por crisis y desestabilización, que puede dar lugar a nuevas reafirmaciones.

Añorando tiempos anteriores

En conjunto, el Ministerio de Educación del Partido Conservador (1996-2004) hizo un *uso* político de la nostalgia, como la vuelta añorada a un pasado imaginario de la modernidad industrial, que idílicamente hiciera frente a la angustia por la situación actual vivida en la “segunda modernidad”, por decirlo en los términos de Ulrich Beck. Lemas manufacturados (bajada de nivel de los alumnos, incremento de violencia en los centros, necesidad de una cultura del esfuerzo en los alumnos que la enseñanza comprensiva no habría cultivado, etc.) han servido para poner en entredicho el ordenamiento anterior. La llamada Ley de Calidad (LOCE) se presentó como un modo efectivo para resolver dichos problemas, al tiempo que proponía afianzar la autoridad y el reconocimiento social del profesorado, por lo que una parte mayoritaria de éste se convierte en el principal aliado de la nueva Ley educativa. Sin embargo, a la hora de arbitrar medidas para recobrar dicho reconocimiento social, éstas eran escasas. En efecto, es dudoso que acabar con la uniformidad de las aulas estableciendo itinerarios, reforzar el papel de la evaluación con la repetición de curso, la cultura del esfuerzo, protección y asistencia jurídica al profesorado, pudieran contribuir decididamente a que se de un mayor reconocimiento, como de hecho (Marchesi y Pérez, 2004) una mayoría del profesorado opina. Esta reacción retrógrada, más reflejo de una defensa frente a la complejidad del problema que una verdadera respuesta, encontró una acogida muy favorable en ciertos sectores del profesorado en nombre de la defensa de la cultura y de preservar los niveles.

Se trataba de proponer a los profesores agarrarse a lo que en otro tiempo funcionaba, en una vuelta reactiva, en lugar de respuestas proactivas. De ahí que, como ya ha aparecido, plantear salidas en el sentido de volver a viejos tiempos, de levantar murallas, puede ser una evasiva a corto plazo, pero prestas a ser derruidas antes o después. Como dice el conocido proverbio “cuando soplan los vientos del cambio, algunos levantan murallas y otros construyen molinos”. Una “política de identidad” conservadora (agarrarse en la defensa de aquello que se cuestiona), como redefiniciones estratégicas de vuelta al refugio en el saber académico de cada una de las disciplinas, como modo de reafirmar la profesionalidad cuestionada, o el mantenimiento de la propia situación, son defensivas y, por tanto, inservibles para el futuro, en lugar de una transformación de las circunstancias en el sentido innovador deseado. Así, por ejemplo, pretender instaurar una “cultura del esfuerzo” en la educación es querer sacralizar lo que ya, para bien o para mal, está desacralizado (Dubet, 2002). Esta añoranza conservadora pretende reservar la escuela a los “buenos alumnos”, separando a “los otros” en itinerarios diferenciados, dado que obligatoriamente han de estar escolarizados.

Milan Kundera (2000), con motivo del título equívoco de su novela *La ignorancia*, hace un excursus filológico sobre la realidad plurilingüe de la palabra. “Nostalgia” va emparentada con “ignorar” y “añorar”, cuyas raíces son idénticas. La “nostalgia” es el telón de fondo sobre el que transcurren las andanzas de los dos personajes centrales (Irena y Josef), entendida como el dolor de la ignorancia, el conocimiento de que algo está lejos y no se sabe qué es. La trama de *La ignorancia* se teje sobre el conflicto del regreso a la patria de la que ambos se exilaron. En griego, comenta Kundera, el retorno se dice “nostos”, mientras que “algos” significa sufrimiento. La nostalgia es, pues, el sufrimiento causado por el deseo irrealizado de retornar a un tiempo mitificado. Por su parte, el verbo latino “ignorare”, en catalán, dio lugar a dos derivados: el cultismo “ignorar” y la forma popular “enyorar”, que pasó al español tardíamente (en 1840, según Corominas), dando lugar a las formas de “añorar”, “añoranza” (“saudade” en portugués). Añorar sería, originariamente, ignorar dónde se halla alguien, y de ahí, echarle de menos, sentir nostalgia de él. Los personajes de la novela de Kundera vacilan entre estas formas verbales, o entre los sentimientos que expresan: añoran, ignoran y sienten nostalgia, que etimológicamente es el “dolor por el retorno”, el ansia por regresar al país natal; a veces parecen no distinguir muy bien entre una cosa y otra, entre el ignorar y el añorar. Toda la novela parece surgida de los juegos que permite esta etimología, que el novelista checo explica detenidamente en el segundo capítulo del libro, una fábula que, evidentemente, se sitúa bajo la tutela mítica de Ulises, el primer personaje que vivió el dolor de estar alejado de su patria y su familia, el primer nostálgico de la tradición literaria europea.

Si bien cabe recurrir a la nostalgia del pasado con una función movilizadora del presente (por ejemplo, recordar cuando la enseñanza tenía una función transformadora en los años sesenta) como base para reinventar la escuela que necesitamos (un pasado que impulsa hacia adelante); normalmente el recurso a la nostalgia huye del presente para recordar, ideológicamente, una supuesta Itaca, como edad de oro, que, bien analizada, nunca ha existido. En estos casos, suele tener unos efectos perversos para la mejora de la educación. La memoria del cambio es muy importante para asentar acciones futuras, pero la nostalgia suele ser –como dice Kundera– una memoria parcial (“sólo es capaz de retener del pasado una miserable pequeña parcela sin que nadie sepa por qué precisamente ésta y no otra”), porque se hace en función de un presente que no gusta, no de un pasado recordado. Mirar atrás para huir del descontento presente suele implicar una estrategia retrógrada. Por eso, sólo aquellos que, como Ulises, vuelven después de veinte años a su Itaca natal pueden ver de cerca, atónitos y deslumbrados, a la diosa de la ignorancia.

La política educativa conservadora alimenta la construcción de un imaginario del pasado ante el sentimiento de que “esto no es lo que era”, de que un mundo se ha desmoronado, que los alumnos no se comportan como antes, lo que hace sentirse como mal enseñante, etc., volviéndolos a ellos mismos –sin querer– en “reaccionarios”. Así, frente al desinterés de una parte importante de los alumnos en las aulas y los problemas crecientes de disciplina, se añoran viejos tiempos en los que los alumnos obedecían, trabajaban en casa, se comportaban bien y se esforzaban en el estudio y atención en clase. Como comenta Diego Sevilla (2003):

la indefinición que en algunas circunstancias siente el profesorado de su trabajo profesional, que ya no se reduce a las funciones clásicas del profesor sino que ha de afrontar toda la problemática que pueden presentar los adolescentes conflictivos; los difíciles problemas de disciplina y convivencia que plantean alumnos que sólo acuden a los centros obligados; la dificultad de trabajar con un alumnado no sólo psicológica y pedagógicamente diverso sino socialmente diferente; su escasa formación psicopedagógica; la impresión de ellos cargan con el alumnado peor mientras que los mejores acuden a centros concertados... constituyen un cúmulo de factores que hacen reaccionar al profesorado contra la educación comprensiva y, en general, con la LOGSE”(pp. 49-50).

De ahí que la “contrareforma educativa”, como fue popularmente denominada, abogara por incrementar la capacidad disciplinaria de los docentes, volver a los programas específicos de las asignaturas (que sustituyen a las áreas de conocimiento), donde el núcleo organizador sean los contenidos conceptuales (desapareciendo los contenidos de valores y actitudes, así como los llamados “temas transversales”), o la segregación de los alumnos en distintos itinerarios, rompiendo el carácter comprensivo de la Educación Secundaria (aspecto apoyado mayoritariamente por el profesorado). En una recentralización del currículum los programas de las asignaturas son establecidos por las Administraciones, siendo tareas de los profesores la programación didáctica y su impartición. En su pretensión de “orientar más abiertamente el sistema educativo hacia los resultados” (como dice el preámbulo de la LOCE), la evaluación se orienta a la acreditación de conocimientos de diversos modos: repetición de curso, sistema de calificación numérico, calificación diferenciada por asignaturas, recuperación de materias suspensas. Asimismo, los centros tendrán evaluaciones externas al final de cada etapa educativa, lo que contribuiría –como toda prueba externa– a recentralizar aún más el currículum escolar.

Lógicamente, la vuelta al pasado tiene su base ideológica en un neoconservadurismo, congruente con los remedios que proponen para hacer frente al malestar y clamor del profesorado: mayor autoritarismo, mano dura en los IES, segregación del sistema educativo a partir de los 15 años a través de los programas de iniciación profesional, regreso a los programas de las asignaturas a la antigua usanza con los correspondientes exámenes de septiembre y hasta la ya olvidada “reválida” (prueba general al finalizar el Bachillerato), reducción de la participación de la comunidad educativa en el gobierno de los centros, incremento de número de horas dedicadas a la religión, debiendo cursar una “alternativa” (cultura religiosa) aquellos que, en ejercicio de su derecho constitucional a la libertad ideológica, no la elijan.

Propio de una política conservadora potencia la *privatización* de la enseñanza mediante la financiación (conciertos educativos) de los tramos no obligatorios (Educación Infantil, Bachillerato y Formación Profesional), autoriza que los centros puedan emplear “criterios complementarios” para la admisión de alumnos, posibilita centros especializados, con la consiguiente mercantilización de toda la oferta educativa, incluida la pública. De modo paralelo *aminora la participación* de la comunidad educativa en la gestión de los centros: los Consejos Escolares (órganos de participación de profesores, padres y alumnos) pasan a ser órganos consultivos, reforzando las competencias de los claustros de profesores; el director de los centros públicos deja de ser elegido por el Consejo escolar, al tiempo que se incrementa su capacidad de decisión.

La LOCE vuelve a crear el Cuerpo de Catedráticos de Enseñanza Secundaria (reinstaurando el antiguo cuerpo de Catedráticos de Bachillerato), a los que se accede por concurso-oposición y que, en su ejercicio, tienen algunas funciones específicas asignadas (jefatura de Departamento, dirección de proyectos de innovación y formación de profesores noveles, presidencia de tribunales, etc.). Por lo demás, pretende establecer una cierta “carrera docente” (de maestro a profesor de Secundaria, de éste a Catedrático y, por último, Inspección educativa), que pudiera ser un incentivo en el desarrollo profesional del profesorado.

Reflexionando sobre las consecuencias de la modernización en curso, de poco vale unirse al coro que lamenta la “caída de los valores” en las sociedades contemporáneas. Se trata, en cambio, de formular propuestas para la construcción de una teoría y una acción política que permita reconstruir la cohesión social en nuestras sociedades de la “segunda modernidad”, donde la creciente individualización ha erosionado gravemente la acción colectiva. Como dice Bauman, aunque lo lamentemos, “la individualización ha venido para quedarse”. Por tanto, abordar la profesionalidad del profesorado hoy supone partir del impacto en la nueva manera de conducir sus vidas, por lo que el posible sentido integrado de acción colectiva hay que plantearlo sobre otras bases, que ya no son las de la comunidad moderna. “La individualización no puede ya entenderse como una mera realidad

subjetiva que tenga que ser relativizada por, y confrontada con, el análisis de la clase [...]; por primera vez en la historia el individuo está convirtiéndose en la unidad básica de la reproducción social. Por decirlo en pocas palabras, la individualización está convirtiéndose en la *estructura social de la segunda sociedad moderna propiamente tal*” (Beck y Beck Gernsheim, 2003: 30).

Reconstrucción identitaria

La implantación de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), como ha aparecido, ha supuesto un *momento crítico* en las trayectorias biográficas de una parte importante del profesorado. Estos momentos críticos suelen resolverse como actos que rompen una trayectoria integrada o como acciones que abren el desarrollo futuro. Las acciones para suturar las heridas deben dirigirse a *reconstruir* las identidades profesionales (reconocimiento social) y rediseñar los contextos de trabajo para posibilitar unas condiciones ecológicas propicias para el desarrollo del quehacer docente. Sin embargo, formular propuestas reconstructivas debiera partir de algunos pilares, que limitan y sitúan las líneas de acción futura que se puedan señalar. La genealogía de la subjetivización muestra cómo se ha disuelto la identidad y descentrado al sujeto de su papel de actor. De este modo, la crisis de la identidad profesional es, a la vez, producto tanto de factores contextuales, que hemos recogido en las voces, como también de la propia crisis de la vivencia postmoderna de la identidad, ahora incrementada con la propia crisis del modelo institucional. Cualquier propuesta, pues, no puede volver, añorando, a viejos tiempos.

En primer lugar, como ha mostrado en el contexto francés François Dubet (2002), esta crisis también proviene del *ocaso del modelo institucional*, afectando del mismo modo a otros “trabajadores sobre el otro” (salud y trabajo social). Ya no es posible actuar bajo la cobertura que proporcionaba la institución (escuela u hospital). Las contradicciones de la modernidad han agotado hoy en día este modelo y los profesionales de este tipo de trabajo no se sienten investidos de la autoridad y del reconocimiento que proporcionaba la propia institución. Al no existir este “encubrimiento” institucional, el mundo de los institutos balancea entre la crisis y la mutación y “los profesores se sienten asediados”, comenta. Este cambio, al proceder de la modernidad misma, no debe llevar a añorar nostálgicamente un mundo y unas relaciones definitivamente perdidas, por lo que sólo cabe dirigirse a darle un sentido nuevo al trabajo, que ya no viene dado sino que ha de ganarse en cada situación.

En segundo lugar, si bien la profesión docente acumula una larga tradición de *estabilidad* en la identidad profesional (reforzada por el estatus de funcionario en España), por lo que la reconversión permanente a que están sometidas otras profesiones, en nuestro caso se vive con graves efectos desestabilizadores. Contra la idea moderna de representación de la identidad, como algo substancial que permanece constante, los sujetos postmodernos vivencian que la profesión y su ejercicio no es una realidad esencial, sino cambiante, discursiva, fluida, dependiente del contexto y tiempo en el que se mueve (Gergen, 1992). Esto hace que la identidad profesional docente se tenga que asentar ahora sobre un terreno movedizo que, frente a otras profesiones que lo han asumido más fácilmente, en el profesorado incide de modo agresivo.

Vinculado a lo anterior, estamos en un momento de transición de las identidades. La identidad personal y la profesional, en la primera modernidad, eran vivenciadas como algo sustancial, integrado, consistente o unitario. Pero, en la “segunda edad de la modernidad”, como –entre otros– ha visto magistralmente Anthony Giddens (1995), el yo se escinde o fragmenta, llegando a tener que ser un continuo proyecto reflexivo. De ahí la necesidad de su permanente reconstrucción. La identidad sustancial y unificada previa es puesta en peligro y llega a desmembrarse en múltiples formas, modos de ser o vivir. Queda bien expresado dicho cambio en lo que decía un profesor en uno de los grupos de discusión:

Una cosa que está muy clara: ha habido un cambio, por lo menos yo lo veo en mí y lo veo en compañeros míos, un desligar lo que era antes el ser profesor como una vocación, como una profesión, como un gusto por, a pasar a ser un puesto de trabajo, que entro a mi hora y me voy a mi hora.

La *identidad sustancial* aparece actualmente *disuelta*. Ahora la autoidentidad ya no es armoniosa ni un todo integrado, está compuesta de partes separadas, tornándose más “situacional”. Los individuos han de construir su propia trayectoria, cuando no le es reconocida socialmente (Woods y Jeffrey, 2002). Si en otros momentos la vida profesional ocupaba toda la vida y las preocupaciones docentes sus sueños, como decía otro profesor, actualmente comienza a tener una prioridad la vida personal, la identidad personal toma primacía sobre el trabajo, que llega a tener un valor meramente instrumental (sueldo). La dimensión personal de vida familiar en casa y el trabajo en la escuela, que en otros tiempos “gloriosos” del humanismo, vocación o entrega estaban unidos, se han escindido, aparecen nuevos modos con los que los docentes conducen sus vidas, no identificando su vida con su trabajo. Una profesora expresaba de este modo las “dos” vidas:

Yo vengo al trabajo y llego a mi casa y no quiero saber nada más. Yo considero que tenemos, por lo menos yo, tengo una vida distinta en el trabajo de la vida que tengo en mi mundo familiar, no hay demasiada relación, es lo que yo digo: vengo a hacer un teatro, es como si me vistiera de teatro y ¡venga, vamos a hacer el espectáculo!

El proceso de individualización, como ha descrito Beck (1998), en una ética de la realización personal, conduce a priorizar “vivir una vida propia”, en una existencia de esferas funcionales independientes o con una particular hibridación. Las personas sienten una necesidad imperiosa de satisfacción personal que, cuando no la encuentran en el trabajo, la buscan biográficamente en la esfera privada. Desacoplado el sujeto y la estructura, o “desincrustado” como prefiere Bauman, queda el refugio en el ámbito íntimo de la vida individual. Así, comenta una profesora, “yo no puedo entregarme totalmente, y si puedo y lucho, al final de la mañana salgo con tal grado de agotamiento, de nervios, de esa cara demacrada, en fin de esos músculos engarrotados; que digo la tarde entera para mí. [...] Sí, que se ha disociado lo que es tu persona de tu profesión, que antes iban siempre juntos”.

En esta fase de modernidad tardía, parece, los individuos se ven inclinados a autodiseñar su vida, círculos y toma de decisiones asumiendo los riesgos de manera personal o particular. Si bien cabe ver este individualismo como una reclutamiento en lo privado, como explica Beck, mejor es verlo como una política en que los individuos individualizados, dedicados al bricolage de sí mismos y su mundo, puedan ser “reincrustados” en las preocupaciones colectivas. Los individuos se ven impelidos a *construir su propia biografía*, en muchas ocasiones desvinculados de las instituciones en que trabajan, procurando revincular nuevas formas de vida en las que los individuos deben producir, representar y combinar por sí mismos sus propias biografías. En cualquier caso, esta “subpolítica” revela una ruptura caracterizada por la búsqueda de nuevos espacios, ámbitos, escenarios y foros donde encontrar la política.

La identidad ha dejado de identificarse con el rol profesional o la posición social, fruto de una socialización específica. Rota esta unidad vital surgen múltiples vinculaciones e identidades: trabajo una, familiar otra, pública, privada. Es grave, entonces, el agotamiento del modelo de profesión como *Beruf* (por decirlo en su originaria formulación de Weber), del trabajo como vocación y como realización personal. Aparte de las identidades en función del género (madre y profesora), nuevas identidades personales y sociales se acumulan a las establecidas anteriormente. Para sobrevivir, precisan del desarrollo de nuevas identidades personales, preservando un lugar para su vida privada, lejos de su papel como profesor o profesora. Varios han declarado en los Grupos de Discusión cómo viven esta escisión. Peter Woods y Bob Jeffrey (2002), en un trabajo sobre el tema, constatan igualmente que

las nuevas estrategias identitarias de los profesores están basadas en una separación del yo de la nueva identidad asignada socialmente. Precisan desarrollar una nueva identidad personal, que puede hacer frente a los requerimientos ostensibles, mientras reservan y cultivan lo que son los aspectos más importantes del yo para su vida privada, fuera del papel del profesor (p. 100).

En estas nuevas condiciones, la reflexividad convierte a los actores en “políticos de la vida” antes que miembros de una comunidad política, como resalta Bauman, donde las vivencias individuales desplazan la preocupación pública. El problema grave es, pues, ¿cómo anclar la política de la vida individual, ya irrenunciable, en un marco colectivo, una vez disueltas algunas pautas colectivas de vida? Ante la individualización creciente, dice Bauman (2001),

Las posibilidades de que los actores individualizados sean “reincrustados” en el cuerpo republicano de la ciudadanía no son nada prometedoras. Lo que los apremia a aventurarse en la escena pública no es tanto la búsqueda de causas comunes y modos de negociar el significado del bien común y los principios de vida en común, como la desesperada necesidad de “interconectarse”: compartir intimidades suele ser el método preferido, si no el único que queda, de “construcción de una comunidad” (p. 62).

Por su parte, Beck y Beck Gernsheim (2003) señalan que “no sería exagerado afirmar que la lucha diaria por una vida propia se ha convertido en la experiencia colectiva del mundo occidental. Expresa lo que queda de nuestro sentimiento comunal” (p. 69). Comunidad, por tanto, siempre frágil, unida por preocupaciones y ansiedades comunes, lejos de otros compromisos de mayor alcance. En una sociedad de individuos, éstos buscan primariamente soluciones biográficas a las contradicciones del sistema. La política que cabe en dicha sociedad individualizada no es la de la modernidad clásica de causas colectivas comunes cuanto una *política de la vida* que pueda reincrustar las preocupaciones individuales en otras colectivas, el vacío del espacio político de que hablaba Arendt debe ser ocupado con una política de la vida. Como concluye Anthony Giddens su análisis (1995: cap. 7), “si la concepción del yo asediado y mínimo fuera correcta, éste no sólo se vería absolutamente apartado del ámbito político, sino que se constituiría mediante un rechazo defensivo de la política, en favor de un terreno personal rigurosamente delimitado”. La “política de la vida” (o, mejor, “política del estilo de vida”) podemos llamarla una “política de identidad”, en la medida que se dirige a posibilitar “conectar proyectos futuros con experiencias pasadas de forma razonablemente coherente”, permitiendo una recomposición biográfica de la identidad en nuestras circunstancias cambiantes.

Tomando en serio esta situación, es preciso ser conscientes de que determinados tipos de discursos sobre los docentes, como señala bien Juan Carlos Tedesco (2001), han agotado tanto sus posibilidades explicativas como la capacidad para inspirar líneas de acción. No basta la retórica vacía sobre el reconocimiento de la importancia del trabajo del profesorado, para luego negárselo en la práctica; tampoco la visión del docente como culpable de lo que pasa, cuando hay otros factores; ni como víctima del sistema, cuando también tiene un papel relevante. Las acciones deben dirigirse a políticas integrales, si se quiere empezar a resituar las soluciones y no sólo a tocar aspectos parciales de la realidad.

La configuración de una nueva profesionalidad docente, en línea con una política de la identidad, supone un esfuerzo decidido en –al menos– cuatro frentes (Nóvoa, 1998) en distintas dimensiones en cada uno, que –según trayectorias profesionales– serían:

a) La persona del enseñante. Formación para reafirmar la identidad

En cuanto a la formación inicial, como hemos resaltado anteriormente, se ha adquirido una responsabilidad histórica, que ya nos ha hipotecado el futuro, en la falta de formación pedagógica del profesorado de Secundaria. Se detectó el problema (inservible el Curso de Adaptación Pedagógica,

vigente desde 1970), se determinó tímidamente en la LOGSE una forma de solucionarlo (Curso de Cualificación Pedagógica), posteriormente reformulado como “Título de Especialización Didáctica” con la LOCE, han pasado muchos años y sucesivamente, por unas u otras causas, en las que no vamos a entrar ahora, se ha ido aplazando. Entre la ausencia, el abandono o la desidia el campo se presenta desolado.

La crisis de identidad profesional es, pues, un problema promovido institucionalmente por la propia formación inicial. El profesor Esteve viene destacando este problema. Refiriéndose a la exclusiva preparación en contenidos científicos que hace la Universidad, señala que esto provoca el problema de identidad profesional que sobreviene a nuestro profesor novato cuando se enfrenta a una clase repleta de estudiantes que están bastante lejos de sentir el más mínimo entusiasmo por la materia que uno debe explicar. [...] Aquí el problema de perfilar una identidad profesional estable pasa por un auténtico proceso de reconversión, en el que el elemento fundamental consiste en comprender que la esencia del trabajo del profesor es estar al servicio del aprendizaje de los alumnos (Esteve, 2003: 221-222).

Con todo, dado que la primera identidad profesional se configura en la propia carrera, la formación pedagógica debe de formar parte, de modo integrado, del plan de estudios, lo que evita posteriores “choques” o recomposiciones de dicha identidad profesional. Fue una oportunidad primera perdida en la primera reforma de las titulaciones en la Universidad de fines de los ochenta y ya ha sido otra segunda perdida, con motivo de la adecuación al Espacio Europeo de Educación Superior, que se diseñen las nuevas Titulaciones de Grado de Ciencias y Letras donde las competencias didácticas están prácticamente ausentes (excepto Matemáticas o Lengua Extranjera). En general, pues, la formación inicial del Profesorado de Secundaria no estará en las próximas décadas en España integrada en el seno de los propios planes de estudios de las diversas licenciaturas o titulaciones de Grado. Sólo cabe, dentro de un modelo yuxtapuesto o secuencial, intentar mejorar la capacitación pedagógica mediante postgrados *ad hoc*.

En cuanto al profesorado en ejercicio, los procesos formativos en la reafirmación de la profesionalidad –para no hacer un uso instrumental, antes criticado– han de partir prioritariamente del profesorado que tenemos y no sólo del profesor que queremos, en una acción decidida de ampliación de la profesionalidad de partida. A su vez, por más que se quiera, el perfil profesional del Bachillerato no coincide con los objetivos de la Secundaria Obligatoria. Atajar el problema, desde el ángulo personal y profesional, es incidir en esta dimensión, aún cuando se debía de haber hecho desde el principio. En este sentido, como propone Pascual Maragall (2002: 26), en un excelente diagnóstico, es preciso “diferenciar los perfiles del profesorado de la enseñanza secundaria obligatoria y de la enseñanza secundaria postobligatoria (bachilleratos, formación profesional reglada) y dar al actual profesorado la posibilidad de optar”. A su vez, en consonancia con dichos perfiles, es preciso reformar la cuestión pendiente de la formación inicial y, de modo congruente, diferenciar también las condiciones de acceso.

Además conviene, siendo realistas, distinguir dos situaciones vitales: profesorado en condiciones de reconstruir su identidad profesional y profesorado que –de acuerdo con sus perspectivas y ciclo de vida– no está dispuesto a cualquier proceso que entienda como reconversión. Así, una parte del profesorado, tras treinta años de ejercicio profesional, puede presentar casos en los que ya no es viable exigir, de modo involuntario, una *recomposición (reconversión) de identidad profesional*. Precisamente esta promoción que, en su tiempo, estuvo comprometida con el cambio, ha sido la que ha presentado una actitud más combativa. Aquí habría que haber tomado una política más “decidida”: (a) dedicación exclusiva en el Bachillerato, y (b) una política más “agresiva” de jubilaciones. Potenciar la jubilación anticipada, con incentivos que la hagan atractiva para profesoras y profesores mayores, que no estén dispuestos a realizar los esfuerzos y coste psíquico que supone. Otros países, como Francia, la han hecho.

Pero contamos también con unos profesionales, con una experiencia de vida y un activo o capital profesional (conocimiento, habilidades, pericia docente, etc.), que no pueden ser tomados como un objeto a transformar (reconversión), por lo que debieran ser sometidos a un proceso formativo en los “nuevos” saberes, con la percepción desprofesionalizadora y alienante consecuentes. Operando de este modo, se desdeña el amplio corpus de conocimiento y experiencias, adquiridas en el ejercicio de una vida profesional, que ha configurado su propia identidad personal, con los prejuicios y creencias implícitas propias de una cultura profesional heredada, pero que son la base fundamental para reconstruir la práctica en función de una mejora.

En su lugar, el proceso formativo debe movilizar los saberes poseídos en los contextos de trabajo, de modo que permitan reapropiar críticamente y reutilizarlos en las nuevas situaciones de trabajo. Esta construcción, además de individual, está situada socialmente en su entorno inmediato, que va cambiando (es decir, siendo reinterpretado) como resultado del propio proceso de aprendizaje, al intercambiar experiencias, competencias y modos de llevar la clase con los colegas. De ahí la relevancia de posibilitar contextos (espacios y tiempos) que favorezcan el trabajo conjunto, para que –en línea con las mejores experiencias de formación basada en el centro– se conviertan en lugar del aprendizaje y de reafirmación en unos casos, reconstrucción en otros de la identidad profesional demandada.

Otro tema, en esta dimensión del personal, es cómo incentivar el trabajo del profesorado. De acuerdo con los informes internacionales sobre las retribuciones de los docentes (Eurydice, 2003-4), en España los salarios iniciales están por delante de la media de los países de la OCDE (entre los cuatro primeros), sin ocurrir lo mismo entre el salario inicial y el salario máximo, al final de la carrera. El problema es, justo, la ausencia de un sistema de promoción profesional a lo largo de la carrera docente, que premie la experiencia docente y la permanencia en el servicio, quedando como una carrera “plana”, cuando no como simple empleo. Las expectativas de desarrollo en la carrera son prácticamente nulas, si no es “geográfica” (movimiento por distintos lugares, hasta llegar al cercano al domicilio familiar).

Sobre la falta de expectativas profesionales nos decía un directivo, “llega un momento en que tampoco hay mucha expectativa profesional, es decir, que las carreras profesionales son, es decir, tú coges, llegas a un instituto, llegas a un colegio eres profesor y ya está, a lo mejor algún día eres jefe de departamento, y tienes un complemento y algún tipo de reducción, o jefe de estudios; pero no, no hay expectativas profesionales”. Y, sin embargo, se reclaman incentivos y expectativas. Como declaraba un profesor de Historia de Secundaria (Fernando Bellver): “El docente también necesita incentivos, valoración, porque en la docencia se entra de soldado raso y se muere igual, de soldado raso” (*El País*, 4-02-02). A su vez, como declara el Informe España 2001 (AA.VV., 2001: 152): “los profesores se lamentan de las escasas o nulas posibilidades de promoción personal como fruto de un trabajo y una dedicación especiales. Esta sensación de estancamiento, de que ‘da igual’ se trabaje lo que se trabaje, se ponga empeño o no, es paralizante y desmotivadora”.

Entrar en el terreno de la carrera docente es complicado, por un conjunto de prejuicios heredados que impiden situarlo medianamente. Pero es preciso ser conscientes que la autopercepción que tiene el profesorado de ausencia de posibilidades de promoción profesional interna no contribuye en nada a un estímulo para la mejora. El mayor incentivo para la mejora en el trabajo docente no puede ser la carencia de incentivos, excepto la propia antigüedad que, con el paso de los años, va dando lugar a trienios y sexenios. No partimos de cero, contamos con múltiples propuestas y experiencias en distintos países, basta tener voluntad política para, tras amplio debate y consenso, implementarlas. Si bien la promoción entre cuerpos docentes no es la única posibilidad de mejora del trabajo docente, puesto que supone dejar el nivel educativo donde están desarrollando una excelente labor, tiene que encontrarse un sistema –normalmente ligado a una evaluación de su

trabajo— que recompense su trabajo y suponga una promoción docente dentro del propio nivel o etapa.

El aplazado Estatuto del Profesorado puede, pues, ser una buena oportunidad institucional para, además de regular las funciones del trabajo docente, establecer vías de promoción profesional a nivel horizontal, lo que no tiene necesariamente que suponer categorías jerárquicas ni cambios de centro, como vertical (acceso a otros cuerpos o niveles educativos, incluidos los universitarios). Llevamos varias décadas con toda una retórica en torno al tema, incluso plasmada en disposiciones oficiales, pero realmente no existen vías de promoción en ninguno de los dos sentidos, que contribuyan decididamente a la mejora de la educación.

No obstante, recluir la recomposición de la identidad profesional en el plano individual no sería aceptable, pues sabemos —al menos desde Hegel— que una condición para lograr una identidad es el reconocimiento por los otros. Por eso, los otros (propio centro, comunidad escolar y social) pueden ser una de las pocas bases firmes para hacerlo, a condición de que la administración educativa y sociedad aporten perspectivas u horizontes. A su vez, no psicologizar, en exceso, el tema de la identidad implica situar el nivel personal en un contexto institucional y social.

b) La profesión en tanto que colectivo

En primer lugar, parece claro que cuando se reclama, por ejemplo, la necesidad de un “nuevo pacto educativo” (Tedesco, 1995) o un espacio educativo ampliado, se apunta a que —sin una nueva articulación entre el profesorado y otras instancias sociales— no podrá del todo ejercerse la función educativa de la escuela. A falta de un compromiso social y ético con la educación, donde se inscribiera la revalorización de la labor docente, cabe primariamente recomponer la identidad profesional “desde dentro”, o “ganársela por nosotros mismos”, que dicen los propios profesores.

Promover y apoyar estructuras de relación profesional que, al tiempo que reafirmen la identidad profesional (identidad colectiva), contribuyan a motivar e intercambiar conocimientos (Asociaciones de profesores, colegios profesionales, redes de centros, etc.). A este respecto, Antonio Nóvoa (1999) señala en otro trabajo que

es preciso llevar a cabo una rehabilitación social de la profesión docente, así como la definición de políticas educativas coherentes. Los profesores tienen que descubrir una *identidad colectiva* que les permita cumplir con su papel en la formación de los niños y los jóvenes [...] Para que esto sea posible, es fundamental que los profesores ocupen un espacio más dinámico (y menos defensivo) con respecto a los cambios en curso. [...] La concreción de estas propuestas hace surgir un actor colectivo portador de una memoria y de una serie de representaciones comunes que generan lenguajes propios, rutinas compartidas de acción, espacios de cooperación y dinámicas de coformación participadas. Es un cambio decisivo para la profesión docente.

Del discurso vocacional se pasó al de trabajador de la enseñanza y, en los últimos tiempos, al profesionalismo. Si bien, como funcionarios asalariados, el profesorado debe tener los mismos instrumentos de negociación de las condiciones de trabajo y —de hecho— los sindicatos, como organizaciones negociadoras y representativas, son apoyados por una parte importante del profesorado, también es evidente que —en otras dimensiones— se quedan cortos o no llegan. Prueba de ello es la proliferación de otro tipo de asociaciones profesionales, incrementadas en los últimos años, en busca de otras demandas (no limitadas a condiciones salariales o de trabajo), en gran medida, de reafirmación identitaria. El sindicalismo no puede monopolizar el asociacionismo de los profesores, cuando no cubre otras facetas identitarias del saber hacer como profesional. Otras lógicas asociativas, no opuestas sino complementarias, pueden contribuir a consolidar las dimensiones colectivas de la profesión. Con todos los reparos que pueda tener la apuesta, por su

posible desvío corporativista, no es posible ser ciego a la realidad de baja afiliación sindical y proliferación de asociaciones profesionales. Nuestra propuesta es aprovechar dicha demanda para darle un sentido de reafirmación profesional al servicio de la educación de la ciudadanía (Bascia, 2003).

Un signo de que la docencia ha llegado a ser una semiprofesión, ejercida en el interior de organizaciones (públicas o privadas) fuertemente reguladas por un conjunto de normas propias, es que los códigos de deontología profesional han tenido escasa relevancia, frente a otras profesiones liberales (médicos, farmacéuticos, abogados), como se muestra por la menor vigencia y uso que tienen en los docentes españoles. A mayor autonomía profesional mayor necesidad de un código profesional. Los códigos profesionales empiezan a recobrar toda su función cuando los profesionales deciden definir sus deberes, independientemente de las instituciones en que trabajan. Cuando son las instituciones las que los determinan, el código tiene un pequeño o nulo papel. La profesión docente ha estado tutelada y sobre regulada normalmente por la Administración educativa, y no por las demandas de los clientes, por lo que los códigos deontológicos tienen nula función. En estos casos, los deberes institucionales suelen solapar o silenciar la autonomía de los deberes profesionales.

Encerrados en los cuatro muros de sus aulas y centrados en los contenidos de sus disciplinas, el profesorado de Secundaria tiene una larga historia de *aislamiento social y soledad profesional*. La emergencia de una nueva identidad profesional sólo podrá hacerse, en primer lugar, desde dentro reafirmando el espíritu asociativo, abandonando la actitud defensiva, más propia de funcionarios que de profesionales autónomos con identidad profesional propia. A este respecto conviene resaltar la asociación por grupos disciplinares, con el referido riesgo de tener componentes corporativos, que son una de las bases de las que partir, precisamente en la línea de reafirmación de la identidad profesional. Así, Asociaciones profesionales y Sociedades de Profesores y Profesoras, con sus propios medios de difusión o revistas, contribuyen – queramos reconocerlo o no– a reafirmar el sentimiento de pertenencia con una identidad profesional. Más allá de la Asociación por materias o disciplinas, dentro de la meta de potenciar el tejido asociativo de la sociedad civil, las asociaciones surgidas en la última década (Profesores de Secundaria, Directores de Institutos, etc.) son, en unos casos, manifestación de esta necesidad identitaria, en otros, un medio para presionar antes instancias administrativas. Al respecto, cabe mirar alrededor para ver el papel que tienen en Francia los sindicatos de profesores o en EE.UU. (“American Federation of Teachers” o “National Education Association”, entre otras), que permiten hacer salir de la privacidad de la relación educativa para asumir colectivamente la tarea educativa.

Es cierto que, particularmente, en España arrastramos una mentalidad en que cualquier agrupación debe estar debidamente controlada desde un poder central. Sin embargo, potenciar la sociedad civil, en nuestro caso, puede venir por dichas asociaciones profesionales que, aparte del papel que juegan en apoyo mutuo y en reafirmar la identidad, como ha mostrado Nina Bascia (2003), pueden jugar un significativo papel en la mejora de la enseñanza, entendida como una labor de “tapicería”, en que hay que combinar muy distintos hilos. Más allá del Estado o el mercado, este conjunto de asociaciones intermedias son un espacio de articulación del profesorado. Evitar el corporativismo, en el mal sentido, se hace enfocando la asociación en el diseño de buenas prácticas de la profesión y la defensa de su ejercicio como un bien social.

Más recientemente, de modo paralelo, están emergiendo propuestas de “modelos de relación” (*partnerships*, en terminología anglosajona, “partenariado” o “aparcería” en Portugal, “*école partenaire*” en Francia, o “escuelas de desarrollo profesional” en USA) entre instituciones, que pueden adoptar formas de redes, grupos, coaliciones o asociaciones entre centros escolares, instituciones universitarias, centros de desarrollo profesional o de recursos (Gairín, 2000). Algunos piensan, incluso, que el futuro de una renovación en profundidad del sistema escolar público vendrá

por la creación de redes que posibiliten una unión o enlace orgánico entre conocimientos y práctica. En ellas, “Los participantes tienen la oportunidad de crecer en una comunidad profesional que se concentra en su desarrollo, para lo cual les propone formas de aprender más acordes con su vida profesional” (Lieberman y Grolnick, 2001). Algunas tareas de estas redes son: articular y compartir el conocimiento tácito que han desarrollado en su experiencia profesional, organizar actividades y estructuras que promuevan la mejora profesional y organizativa, una nueva forma de aprendizaje al compartir –en un plano de igualdad– conocimientos y experiencias, promover la colaboración enriquecedora entre profesionales, generar un sentido de comunidad para su propio desarrollo como organización, modos de aprendizaje no escolarizados de acuerdo con sus propias trayectorias profesionales, etc.

c) Contexto organizativo

Demandar nuevas funciones (coordinación, acción conjunta, enseñanza por áreas, labor educativa no limitada al aula, etc.), que no encajan con las pautas organizativas tradicionales, está contribuyendo decisivamente a provocar la referida crisis de identidad profesional. Por tanto, una política de reconstrucción de la identidad pasa, en primer lugar, por un paulatino “cambio de escenario”, de un modelo organizativo burocrático que está agotado. Si no se altera, al final la estructura organizativa, base de la cultura profesional, sigue imponiendo sus propios patrones y, en nuestro caso, reproduciendo la misma identidad.

El contexto organizativo de los Institutos, actualmente, es un freno para la configuración de las nuevas identidades que precisamos. Si la autonomía profesional ha tocado límites y se impone el trabajo en equipo, el modelo organizativo refuerza la primera, cuando un profesionalismo colectivo (o, mejor, comunidad profesional de aprendizaje) sería uno de los apoyos más firmes en la identidad demandada. Sin una seria apuesta por reestructurar los centros y rediseñar el ejercicio de la profesión docente en la estructura organizativa de los centros, los problemas en la identidad docente persistirán.

El centro educativo, como organización que aprende, debe convertirse en el núcleo base del desarrollo profesional, lo que exige modificar aquellos aspectos estructurales que limitan o impiden el apoyo y aprendizaje mutuo. Pensar el centro como tarea colectiva es convertirlo en el lugar donde se analiza, discute y reflexiona, conjuntamente, sobre lo que pasa y lo que se quiere lograr. En estos casos, se participa de la creencia de que si se trabaja juntos, todos pueden aprender de todos, compartir logros profesionales y personales y, también, de las dificultades y problemas que se encuentran en la enseñanza. Por ello, la colaboración entre colegas, el escuchar y compartir experiencias, puede constituir la forma privilegiada para lograr una comunidad de aprendizaje y reafirmar conjuntamente la identidad profesional. Sin duda, ello exige rediseñar y desarrollar los contextos de trabajo en modos que posibiliten una relación cooperativa, donde los distintos agentes educativos, en una comunidad de profesionales comprometidos, puedan contribuir a la reconstrucción social y cultural del marco de trabajo de la escuela para su propio desarrollo profesional.

En los contextos culturales y sociales cambiantes de nuestra modernidad tardía, Hargreaves (1996) ha puesto de manifiesto cómo la estructura organizativa de los Centros escolares, en particular aquellos como los Institutos, aquejados de unas estructuras más inflexibles, para superar el “malestar de la modernidad” actual (inadecuación de estructuras heredadas de la modernidad con nuestra condición postmoderna, vivenciado en ansiedad, stress o malestar docente), debían aceptar el reto de la sociedad postmoderna, en lugar de atrincherarse en respuestas reactivas. Monica Gather Thurler (2004) resalta cómo hay estructuras organizativas desfavorables al cambio de identidad profesional (organización rígida, individualismo, trabajo rutinario, burocracia, etc.); y –por el

contrario— otras favorecedoras (organización flexible, colegialidad y cooperación, práctica reflexiva, liderazgo compartido, organización que aprende).

Agarrarse desesperadamente, ante la crecida de aguas, a un edificio que se derrumba, construido en los inicios de la modernidad (aunque con algunas reformas posteriores), es una estrategia que no lleva muy lejos ni puede mantenerse mucho tiempo. Por el contrario, en un centro que adopta respuestas proactivas se impone la flexibilidad, adaptabilidad, creatividad, la orientación positiva hacia la resolución de problemas, apertura al medio, o incrementar la capacidad para aprender del entorno, entre otras. Una organización escolar más flexible, que pueda hacer frente a los problemas actuales, tendrían —dice Hargreaves (1996)— unos límites departamentales más permeables, los profesores podrían pertenecer conjuntamente a más de un departamento, un liderazgo compartido, estructuras menos jerarquizadas, ambientes de trabajo más cooperativos.

Una vez que, como sabemos, no hay una organización o centro como forma institucional, sino como fruto de la acción de los actores, cabe constituir un centro que, al tiempo que tenga identidad propia, la tenga por los propios actores. Hacer del centro un proyecto de trabajo conjunto, refuerza la identidad de cada docente como autor y actor. De hecho, en las últimas décadas, las políticas educativas están reclamando que el centro escolar se constituya en la unidad base estratégica de la acción educativa. De este modo se demanda, en un triple sentido, (a) primero, crear un sentido comunitario a la acción colectiva del centro escolar, que pueda aportar sentimiento de pertenencia, posibilitar una identidad institucional, una dinámica propia y un sentido conjunto a la acción educativa; (b) en segundo lugar, en la medida que la otra cara de la identidad es el reconocimiento social, todo centro escolar tiene una determinada “*imagen pública*”. Indagar y compartir dicha imagen, en un proceso de autorrevisión, puede dar pie para ver en qué grado estamos conformes con ella, o qué pasos habría que ir dando para alterar dicha valoración social por los padres, barrio o contexto social; y (c) Las políticas educativas occidentales, con medidas descentralizadoras, están acentuando la autonomía en la gestión, está suponiendo una segunda reconversión de la educación pública, que incide gravemente en la identidad profesional. Concebir la educación como un servicio, que debe competir con otros, según las reglas del mercado, remueve una de las bases firmes del ejercicio profesional.

En las actuales condiciones sociales, la reconstrucción de la profesionalidad docente primariamente sólo puede venir de dentro-afuera, recomponiendo los centros educativos como unidad de trabajo conjunto y de vida de los profesores; lo que sin duda contribuirá a aminorar la vulnerabilidad de la profesión docente a un entorno social, político y económico cada vez más turbulento. Es evidente que la privacidad e individualismo de la práctica docente, además de impedir aprendizaje profesional, imposibilita la salida a algunos de estos problemas. Por ello, promover el espíritu y el trabajo en colaboración crea un contexto más propicio para mejorar la enseñanza y la propia satisfacción en el trabajo. De ahí, en parte, el discurso actual sobre la reflexión y la colaboración como estrategias de desarrollo profesional, dentro de la propia comunidad profesional del centro, en primer lugar, y —más ampliamente— en la comunidad local o educativa. Como señala Hargreaves (1996: 269), “el principio de colaboración ha surgido una y otra vez como respuesta productiva a un mundo en donde los problemas son imprevisibles, las soluciones no son evidentes y las demandas y expectativas se intensifican”.

d) Alianzas con otros sectores externos, especialmente las familias

Las nuevas formas de regulación de la educación, unidas a nuevos dispositivos de gobernabilidad, están resituando el papel de los agentes educativos con la escuela (familia-escuela) y de éstos entre sí (familias-profesorado-alumnado). La profesionalidad clásica (ámbito específico de intervención exclusiva, donde no deben intervenir otros, menos las familias) ya ha dejado de ser válido para afrontar los cambios en que estamos inmersos. Como ha resaltado, entre otros, Fullan

(2002a), en las sociedades complejas en que vivimos, son esenciales las alianzas, asociaciones, acuerdos de colaboración con otros sectores. “Los problemas son demasiado difíciles para ser resueltos por un único grupo, [por lo que es una cuestión esencial] si tal implicación se dará bajo la forma de influencias aisladas mutuamente que operan al azar o con un propósito contrario, o si será fruto de iniciativas conjuntas” (pág. 110). Cuando los problemas (de origen no estrictamente educativo) aumentan y no pueden ser resueltos sólo por los centros, en lugar de seguir con los cerrojos puestos, la salida no puede ser otra que un “nuevo pacto”, pues sin su alianza –en un “nuevo movimiento social”– es difícil entrever qué se pueda hacer para afrontarlos.

Partimos de una situación, donde una serie de malentendidos, incomprensiones o desconfianza, han hecho que haya obstáculos reales a superar en la colaboración de las familias a las tareas educativas del profesorado. Hasta tal punto que algunos desconfían de que se pueda lograr la participación que queremos. Pero, “con la calidad de la educación pública en entredicho y con tantos alumnos que dependen de ella, la necesidad de colaborar estrechamente es tanta, sobre todo cuando los padres son difíciles y los alumnos tienen tantas necesidades, que no podemos darnos por vencidos” (Hargreaves, 2000). Esto supone “redefinir” el ejercicio profesional, no sólo a nivel individual, sino colectivo en modos que, en lugar de enemigos de las familias, pudieran confluír en aliados políticos. Para esto, el modelo de profesional autónomo se queda inservible, y el de profesional que trabaja de modo colegiado con sus compañeros debe ampliarse con otros sectores sociales, especialmente las familias.

Numerosos análisis sociológicos han puesto de manifiesto cómo la capacidad educadora y socializadora de la familia, progresivamente, se está eclipsando, lo que convierte a los centros educativos, como ha dicho Juan Carlos Tedesco (1995), en una “institución total”: asumir tanto la socialización “primaria” como la tradicional socialización secundaria en la cultura escolar. Esta merma del potencial formativo de la familia conduce a abdicar, en alguna medida, de su primaria función educativa para, en su lugar, cederla a otros agentes (por ejemplo medios de comunicación), lo que torna más difícil la función educativa de la escuela. La participación de las familias es también asumir la responsabilidad inalienable que, en coordinación implícita con el profesorado, tienen en el pleno desarrollo de la personalidad y en la educación de sus hijos.

Por ello, en lugar de delegar la responsabilidad al centro educativo, se precisa más que nunca la colaboración de las familias y de la “comunidad educativa” (barrios, municipios) con el centro educativo. Desde una perspectiva actual, el asunto se liga a la tarea de revitalizar el tejido asociativo de la sociedad civil, para compartir la educación de los ciudadanos, más ampliamente, en el ámbito de la familia y de la ciudad. Las AMPAs deben ser una palanca para articular mejor la comunidad y el sistema educativo. A su vez, la mayor autonomía a los centros y, especialmente, la tendencia a una mayor descentralización educativa a los municipios debe motivar con nuevas formas de participación que configuren la ciudad como espacio educativo.

En esta situación, las familias y Asociaciones de Madres y Padres de Alumnos tienen necesidad de plantearse nuevas ideas, a concretar en líneas de actuación como las siguientes: Mejorar la articulación de la educación entre escuela y familia (escuelas de padres y madres, reuniones, sesiones de orientación, entrevistas, formas de participación, etc); participación en la configuración del centro educativo, a construir en un proceso de diálogo, implicación y compromiso mutuo; prestación de servicios complementarios a la escuela (servicios de apoyo en horas libres, comedor, potenciar los recursos educativos, intervención en políticas compensatorias, etc.); ámbitos de acción municipal (configuración de proyectos educativos de ciudad, Consejos Escolares Municipales o de Distrito), así como programas educativos comunitarios. En fin, se trata de nuevas formas de participación que, más decididamente, puedan incidir en garantizar el derecho de aprender, al máximo de sus posibilidades, a todos los alumnos.

Por otra parte, en un escenario educativo ampliado, dentro de una sociedad de la información, la escuela sola no puede satisfacer todas las necesidades de formación de los ciudadanos. En una sociedad del conocimiento, también, los muros de la escuela se rompen, dejando de ser la enseñanza monopolio exclusivo de las escuelas. Se precisa conexas las acciones educativas escolares con las que tienen lugar fuera del centro escolar, en la familia, comunidad educativa y en los medios. En este espacio educativo ampliado, sin desdeñar todo lo que cabe hacer en los propios centros educativos, las iniciativas de las Asociaciones de Madres y Padres de Alumnos y Alumnas no pueden limitarse a ellos. Deberán preocuparse también de la educación en otros ámbitos, ampliando los escenarios y campos de actuación, para extenderse –por ejemplo– al municipio o ciudad, al tiempo que hacer frente a los nuevos retos sociales. Ambas líneas no tienen que llevar a propósitos distintos, al revés son paralelas: se puede, en efecto, movilizar a las familias en el modelo de gestión democrática con nuevas iniciativas.

Reflexiones Finales

Si la identidad es una construcción discursiva y social que configuran los actores sociales, la identidad profesional de los profesores de Secundaria se configura a partir de un proceso de inferencia, de atribución y evaluación. En este sentido, cualquier política (educativa o social) dirigida a su (re)construcción tendrá que incidir en aquellos procesos sociales con capacidad instituyente, a partir de los cuales los individuos desarrollan sus estrategias identificatorias y sus imaginarios sociales. La formación continua puede desempeñar este papel, a condición de que se establezca con determinadas condiciones y dispositivos para que no se emplee, instrumentalmente, como una “reconversión identitaria”. En estos casos, como se ha señalado antes, los efectos suelen ser contraproducentes: incremento de oposición a los cambios. A su vez, promover una redefinición de la identidad exige la emergencia de nuevos roles y patrones de relaciones entre los profesores, rediseñando los entornos laborales, las estructuras organizativas y los modos de pensar y hacer la enseñanza.

Desde todos los frentes (discurso académico o experto en educación, política educativa, etc.) se señala que el oficio de la enseñanza debe cambiar, puesto que debe adaptarse a las evoluciones recientes del sistema educativo y, más ampliamente, a los cambios sociales. Estas transformaciones, producidas en el contexto educativo, hacen más complejo y difícil el ejercicio de la enseñanza, exigiendo una nueva manera de concebir y practicar su oficio, con nuevas “competencias” que deben ser adquiridas, en línea de un rol ampliado (educador, más que especialista en una disciplina; especialista en el aprendizaje, más que en la enseñanza), así como nuevos modos de trabajar en clase (trabajo en equipo, abandonando el tradicional individualismo; comprometido con la vida institucional del centro y no solo con el grupo-aula a su cargo; con una acción más concertada y colectiva, etc.).

Sin embargo, demandar estos nuevos roles más allá de una profesionalidad “restringida”, sin duda necesarios, permaneciendo las actuales condiciones de trabajo y de formación sólo contribuyen a incrementar la crisis descrita, ahora manifestada de nuevas formas. La profesionalidad ampliada no es compatible con la gramática básica que ha organizado desde la modernidad los Institutos de Secundaria, necesitando una nueva estructura organizativa del trabajo cotidiano para que el entusiasmo y compromiso inicial no lleguen a agotarse.

Referencias Bibliográficas

- AA.VV. (1997). *España 1996. Una interpretación de su realidad social*. Madrid: Fundación Encuentro.
- AA.VV. (2001). *Informe España 2001. Una interpretación de su realidad social*. Madrid: Fundación Encuentro.
- Asociaciones de Profesores de Instituto (APIA, DEPREN y Colectivo Baltasar Gracián) (2004). Recuperar la enseñanza pública es posible. *Comunidad Escolar*, núm. 756 (17/12/04). Periódico digital Disponible en <http://comunidad-escolar.pntic.mec.es/>
- Barbier, J.M. (1996). De l'usage de la notion d'identité en recherche, notamment dans le domaine de la formation. *Education Permanente*, 128, 11-26.
- Bascia, N. (2003). *Triage or Tapestry? Teacher Unions' Work Toward Improving Teacher Quality in an Era of Systemic Reform*. Washington: Center for the Study of Teaching and Policy. Disponible [20 Octubre, 2004] en: <http://depts.washington.edu/ctpmail/Study06.html>
- Bauman, Z. (2001). *La sociedad individualizada*. Madrid: Cátedra [*The individualized society*. Cambridge, UK: Polity Press, 2001].
- Beck, U. (1998). *La sociedad del riesgo: hacia una nueva modernidad*. Barcelona: Paidós [*Risk society: towards a new modernity*. London: Sage, 1994].
- Beck, U. y Beck-Gernsheim, E. (2003). *La individualización: el individualismo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas*. Barcelona: Paidós [*Individualization: Institutionalized individualism and its social and political consequences*. London: Sage, 2002]
- Bendle, M.F. (2002). The crisis of "identity" in high modernity. *British Journal of Sociology*, 53 (1), 1-18.
- Blin, J.F. (1997). *Représentations, pratiques et identités professionnelles*. Paris: L'Harmattan.
- Bolívar, A. (Dir.) (1999). *Ciclo de vida profesional del profesorado de Secundaria. Desarrollo personal y formación*. Bilbao: Mensajero [Editado en portugués: *Profissão Professor: o itinerário profissional e a construção da escola*. Bauru/Sao Paulo: Editora da Universidade do Sagrado Coração, 2002].
- Bolívar, A. (2002). ¿De nobis ipsis silemus?: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación", *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4 (1). Disponible [21 Enero, 2004] en: <http://redie.ens.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>
- Bolívar, A. (Dir.) et. al. (2001-2004). *La crisis de la identidad profesional del profesorado de Secundaria. Su reconstrucción en tiempos de cambio*. Proyecto de Investigación del Plan Nacional de I+D. Ministerio de Ciencia y Tecnología.
- Bolívar, A. (2004). La Educación Secundaria Obligatoria en España. En la búsqueda de una inestable identidad. *Revista Electrónica Iberoamericana de Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE)*, vol, 2 (1, enero-junio). Disponible [13 Enero, 2005] en: <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol2n1/Bolivar.pdf>.
- Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández Cruz, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- Bolívar, A. y Rodríguez Diéguez, J.L. (2002). *Reformas y retórica: La reforma educativa de la LOGSE*. Archidona (Málaga): Aljibe.
- Bolívar, A., Fernández M. y Molina, E. (2005). Investigar la identidad profesional del profesorado: Una triangulación secuencial. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum Qualitative Social Research*, 6 (1), art. 12. Disponible [12 Febrero 2005] en: <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/1-05/05-1-12-s.htm>
- Boudon, R. (2003). *Raison, bonnes raisons*, Paris: Presses Universitaires de France.
- Canário, R. & Correira, J.A. (1999). Enseñantes au Portugal. Formation continue et enjeux identitaires. *Éducation et Sociétés*, 4 (2), 131-142.

- Clandinin, D.J. & Connelly, F.M. (1998). Stories to live by: Narrative understanding of school reform. *Curriculum Inquiry*, 28 (2), 149-164.
- Castells, M. (1998): *La era de la información (Economía, sociedad y cultura). Vol 2: El poder de la identidad*. Madrid: Alianza Ed.
- Cattonar, B. (2001). Les identités professionnelles enseignantes. Ebauche d'un cadre d'analyse. *Cahiers de Recherche du GIRSEF*, 10 (mars). Disponible [25 Enero, 2005] en: <http://www.girsef.ucl.ac.be/cahier10.pdf>
- CIS (2005). *Barómetro de julio. Estudio nº 2616*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Collins, P.R. & Waugh, R.F. (1998). Teachers' receptivity to a proposed system-wide educational change. *Journal of Educational Administration*, 36 (2), 183-199.
- CC.OO. (2000). *La salud laboral docente en la enseñanza pública*. Madrid: Federación de Enseñanza de Comisiones Obreras.
- Day, C. (2002). School reform and transitions in teacher professionalism and identity. *International Journal of Educational Research*, 37 (8), 677-692.
- De Coninck, F. (1998). Les bonnes raisons de résister au changement. *Revue Française de Gestion*, nº 120 (sept.-oct.), 162-168.
- Doyle, W. & Ponder, G. A. (1977-78). The practicality ethic in teacher decision-making. *Interchange*, 8 (3), 1-12.
- Dubar, C. (1992). Formes identitaires et socialisation professionnelle. *Revue Française de Sociologie*, 33 (4), 505-529.
- Dubar, C. (2000). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. Paris: Armand Colin, 3ª ed. rev.
- Dubar, C. (2002). *La crisis de las identidades. La interpretación de una mutación*. Barcelona: Ed. Bellaterra.
- Dubet, F. (2002): *Le déclin de l'institution*. París: Ed. du Seuil.
- Dubet, F. y Martucelli, D. (2000). *¿En qué sociedad vivimos?* Buenos Aires: Losada.
- Eliás, N. (1990). *La sociedad de los individuos*. Barcelona: Península [*The society of individuals*. Oxford: Blackwell, 1987].
- Esteve, J.M. (1987). *El malestar docente*. Barcelona: Laia.
- Esteve, J.M. (1997). *La formación inicial de los profesores de secundaria*. Barcelona: Ariel.
- Esteve, J.M. (2001). El profesorado de Secundaria. Hacia un nuevo perfil profesional para enfrentar los problemas de la educación contemporánea. Revista *Fuentes* (Univ. de Sevilla), nº 3. Disponible [18 Mayo, 2004] en: <http://www.cica.es/aliens/revfuentes/num3/Firma%20Invitada.htm>
- Esteve, J.M. (2003). *La tercera revolución educativa: la educación en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- Fullan, M. (2002a). *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa*. Madrid: Akal [*Change forces. Probing the depths of educational reform*. London: The Falmer Press, 1993].
- Fullan, M. (2002b). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona: Octaedro [*The new meaning of educational change*. New York: Teachers Collage Press, 2001].
- Fullan, M. (2003). Emoción y esperanza: conceptos constructivos para tiempos complejos. En A. Hargreaves (compl.). *Replantear el cambio educativo: un enfoque renovador* (pp. 296-317). Buenos Aires: Amorrortu.
- Eurydice (2003-2004). *The teaching profession in Europe: Profile, trends and concerns* (Report I: *Initial training and transition to working life*; Report II: *Supply and demand*; Report III: *Working conditions and pay*; Report IV: *Keeping teaching attractive for the 21st century*). Bruxelles: Eurydice. Disponible [22 Diciembre, 2004] en: http://www.eurydice.org/Doc_intermediaires/analysis/en/frameset_analysis.html

- Evans, L. (2000). The effects of educational change on morale, job satisfaction and motivation. *Journal of Educational Change*, 1 (2), 173-192.
- Gairin, J. (2000). La colaboración entre centros educativos. En M. Payá, M.R. Buxarras y M. Martínez (coords): *Ética y educación en valores: contenidos, actividades y recursos* (pp. 5-31). Barcelona: Cisspraxis (Guías Praxis para el profesorado de ESO).
- Gather Thurler, M. (2004). *Innovar en el seno de la institución escolar*. Barcelona: Ed. Graó.
- Gergen, K.J. (1992). *El yo saturado. Dilemas de la identidad en el mundo contemporáneo*. Barcelona: Ed. Paidós [*The saturated self: dilemmas of identity in contemporary life*. New York: Basic Books, 1991].
- Giddens, A. (1995). *Modernidad e identidad del yo: el yo y la sociedad en la época contemporánea*. Barcelona: Península [*Modernity and self-identity. Self and society in the late modern age*. Cambridge: Polity Press, 1991].
- Gitlin, A. & Margonis, F. (1995). The political aspect of reform: Teacher resistance as good sense. *American Journal of Education*, 103 (4), 377-405.
- Goodson, I., Moore, S. & Hargreaves, A. (en prensa). Teacher nostalgia and the sustainability of reform: The generation and degeneration of teachers' missions, memory and meaning. *Educational Administration Quarterly*.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad (Cambian los tiempos, cambian los profesores)*. Madrid: Morata [*Changing teachers, changing times*. New York: Teachers Collage Press, 1994].
- Hargreaves, A. (2000). Profesionales y padres: Enemigos personales o aliados públicos. *Perspectivas*, 30 (2), 221-234.
- Hargreaves, A. (2003a). *Enseñar en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Octaedro [*Teaching in knowledge society*. New York: Teachers College Press, 2003].
- Hargreaves, A. (compl.) (2003b). *Replantear el cambio educativo: un enfoque renovador*. Buenos Aires: Amorrortu [*Rethinking Educational Change with Heart and Mind*. Alexandria: ASCD, 1997].
- Hargreaves, A., Earl, L. y Ryan, J. (1998): *Una educación para el cambio. Reinventar la educación de los adolescentes*. Barcelona: Octaedro [*Schooling for change*. London: Falmer Press, 1996].
- Hargreaves, A., Earl, L., Moore, S. y Manning, S. (2001). *Aprender a cambiar. La enseñanza más allá de las materias y los niveles*. Barcelona: Octaedro [*Learning to change. Teaching beyond subjects and standards*. San Francisco: Jossey-Bass, 2000].
- Hargreaves, A. y Shaw, P. (dirs.) y otros (2002). *Secondary school reform. The experiences and interpretations of teachers and administrators in six Ontario Secondary Schools*. Final Report. Ontario: International Centre for Educational Change. University of Toronto. Informe disponible [22 Diciembre, 2002] en: <http://fcis.oise.utoronto.ca/~icec/>
- Huberman, M. et al. (1989). *La vie des enseignants. Évolution et bilan d'une profession*. Neuchâtel-Paris: Delachaux et Niestlé [*The lives of teacher*. New York: Teachers College Press/London: Cassell, 1993].
- Huberman, M., Thompson, C.L. & Weiland, S. (2000). Perspectivas de la carrera del profesors. En B.J. Biddle, T.L. Good & I.F. Goodson (eds.). *La enseñanza y los profesores, I. La profesión de enseñar* (pp. 19-88). Barcelona: Paidós [*International handbook of teachers and teaching*. Dordrecht: Kluwer, 1997].
- Kelchtermans, G. (1996). Teacher vulnerability: Understanding its moral and political roots. *Cambridge Journal of Education*, 26 (3), 307-323.
- Kristeva, J. (1993). *Les nouvelles maladies de l'âme*. Paris: Arthème Fayard.
- Kundera, M. (2000). *La ignorancia*. Barcelona: Tusquest.
- Lieberman, A. & Grolnick, M. (2003). Las redes, la reforma y el desarrollo profesional de los docentes. En A. Hargreaves, A. (Comp.). *Replantear el cambio educativo. Un enfoque renovador* (pp. 266-295). Buenos Aires: Amorrortu.

- Little, J. W. & Bartlett, L. (2002). Career and commitment in the context of comprehensive school reform. *Teachers and teaching: Theory and practice*, 8 (3/4), 345-354.
- Little, J.W. (1993). Teachers' professional development in a climate of educational reform. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 15 (2), 129-151.
- Little, J.W. (1996). The emotional contours and career trajectories of (disappointed) reformenthusiasts. *Cambridge Journal of Education*, 26 (3), 345-359.
- Lopes, A. (2002). Constructing professional identities in portuguese Primary School Teachers *Identity: an International Journal of Theory and Research*, 2 (3), 241-254.
- Maragall, P. (2002). Educación, comunidad y calidad de la enseñanza: una nueva agenda educativa. En AA.VV. (Fundación Hogar del Empleado), *Informe educativo 2002: La calidad del sistema educativo* (pp. 15-34). Madrid: Santillana.
- Marchesi, A. y Martín, E. (compls.) (2002). *Evaluación de la Educación Secundaria: Fotografía de una etapa polémica*. Madrid: Fundación Santa María.
- Marchesi, A. y Pérez, E.M. (2004). *La situación profesional de los docentes*. Madrid: Centro de Innovación Educativa de Fundación Hogar del Empleado (CIE-FUHEM) e Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo (IDEA). Disponible [19 Diciembre, 2004] en: <http://www.fuhem.es/EDUCACION/cie/encuestas/encuestas.htm>
- Montero, L. (1998). Luces y sombras en la profesionalización docente del profesorado de secundaria. En M. Fernández Cruz y C. Moral (Eds.). *Formación y desarrollo de los profesores de Educación Secundaria en el marco curricular de la Reforma* (pp. 143-160). Granada: Force/Universidad de Granada.
- Nias, J. (1989). *Primary teachers talking: A study of teaching as work*. London: Routledge.
- Nias, J. (1996). Thinking about feeling: the emotions in teaching. *Cambridge Journal of Education*, 26 (3), 293-306.
- Nóvoa, A. (1998). La profession enseignante en Europe: Analyse historique et sociologique. En A. Nóvoa: *Histoire & Comparaison (Essais sur l'éducation)* (pp. 147-185). Lisboa: Educa.
- Nóvoa, A. (1999). La nueva cuestión central de los profesores. Exceso de discursos, pobreza de prácticas. *Cuadernos de Pedagogía*, 286 (diciembre), 102-108.
- Puelles Benítez, M. de (2004). *Política y educación en la España contemporánea*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Rossman, G.B.; Corbett, H.D. y Firestone, W.A. (1988). *Change and effectiveness in schools*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Sennet, R. (2000). *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Barcelona: Anagrama [*The corrosion of character: the personal consequences of work in the new capitalism*. New York: Norton & Company, 1998].
- Sevilla, D. (2003). La educación comprensiva en España: paradoja, retórica y limitaciones. *Revista de Educación*, 330, 35-57.
- Sola, M. y Pérez Gómez, A. (2002). Evaluación de la ESO en Andalucía: análisis de la situación y propuestas de mejora. *Andalucía Educativa*, 34 (diciembre), 22-26.
- Stern, C. y Keislar, E. R. (1977). Teacher attitudes and attitude change: A research review. *Journal of Research and Development in Education*, 10 (2), 63-76.
- Tedesco, J.C. (1995). *El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*. Madrid: Anaya.
- Tedesco, J.C. (2001). *Profesionalización y capacitación docente*. Buenos Aires: Instituto de Planeamiento de la Educación. Disponible [8 Enero, 2003] en: <http://www.iipe-buenosaires.org.ar/>
- Troman, G. y Woods, P. (2000). Careers under stress: Teacher adaptations at a time of intensive reform. *Journal of Educational Change*, 1 (3), 253-275.

- Veenman, S. (1984). Perceived Problems of Beginning Teachers. *Review of Educational Research*, 54 (2), 143-178.
- Viñao, A. (2004). *Escuela para todos. Educación y modernidad en la España del siglo XX*. Madrid: Marcial Pons.
- Viñao, A. (2001). La educación comprensiva. Experimento con la utopía... tres años después. En *Seminarios de la Sociedad Española de Pedagogía* (“La formación de los estudiantes de Educación Secundaria”). Disponible [14 Mayo, 2002] en: <http://www.uv.es/soespe/vinao.htm>
- Waugh, R.F. y Godfrey, J.R. (1993). Teacher receptivity to system-wide change in the implementation stage. *British Educational Research Journal*, 19 (5), 565-578.
- Waugh, R.F. y Punch, K.F. (1987). Teacher receptivity to systemwide change in the implementation stage. *Review of Educational Research*, 57 (3), 237-254.
- Weber, M. (1973). Sobre algunas categorías de la sociología comprensiva. En *Ensayos sobre metodología sociológica*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Woods, P. y Jeffrey, B. (2002). The reconstruction of primary teacher’s identities. *British Journal of Sociology of Education*, 23 (1), 89-106.
- Woods, P., Jeffrey, B, Troman, G. y Boyle, M. (2004). *La reestructuración de las escuelas: la respuesta de la escuela primaria al cambio social*. Tres Cantos (Madrid): Akal [*Restructuring Schools, Reconstructing teachers: responding to changes in the primary school*. Buckingham: Open University Press, 1997].

Sobre los autores

Antonio Bolívar, María Jesús Gallego, María José León y Purificación Pérez son profesores titulares de Didáctica y Organización Escolar en la Universidad de Granada, todos ellos doctores en Filosofía y Ciencias de la Educación. Forman parte del Grupo de Investigación “Force” (Formación del Profesorado centrada en la Escuela), que ha realizado varios Proyectos de Investigación y publica la revista “Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado”. Sus intereses versan sobre formación del profesorado y desarrollo profesional, innovación y desarrollo del currículum, educación especial, tecnología educativa, e investigación biográfico-narrativa, sobre los que han publicado una treintena de libros y más de un centenar de artículos. URL del grupo “Force”: <http://www.ugr.es/~force/> Revista “Profesorado”: <http://www.ugr.es/~recfpro/>

Contacto:

Antonio Bolívar

Universidad de Granada

Facultad de Ciencias de la Educación

Campus de Cartuja.

18071 Granada (España)

E-mail: abolivar@ugr.es

URL: <http://www.ugr.es/~abolivar/>

AAPE Comité Editorial
Editores Asociados

Gustavo E. Fischman & Pablo Gentili

Arizona State University & Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Hugo Aboites

Universidad Autónoma
Metropolitana-Xochimilco

Dalila Andrade de Oliveira

Universidade Federal de Minas
Gerais, Belo Horizonte, Brasil

Alejandro Canales

Universidad Nacional
Autónoma de México

Erwin Epstein

Loyola University, Chicago,
Illinois

Rollin Kent

Universidad Autónoma de
Puebla. Puebla, México

Daniel C. Levy

University at Albany, SUNY,
Albany, New York

María Loreto Egaña

Programa Interdisciplinario de
Investigación en Educación,
Chile

Grover Pango

Foro Latinoamericano de
Políticas Educativas, Perú

Angel Ignacio Pérez Gómez

Universidad de Málaga

Diana Rhoten

Social Science Research
Council, New York, New York

Susan Street

Centro de Investigaciones y
Estudios Superiores en
Antropología Social Occidente,
Guadalajara, México

Antonio Teodoro

Universidade Lusófona Lisboa,

Lilian do Valle

Universidade Estadual do Rio
de Janeiro, Brasil

Adrián Acosta

Universidad de Guadalajara
México

Alejandra Birgin

Ministerio de Educación,
Argentina

Ursula Casanova

Arizona State University,
Tempe, Arizona

Mariano Fernández Enguita

Universidad de Salamanca.
España

Walter Kohan

Universidade Estadual do Rio
de Janeiro, Brasil

Nilma Limo Gomes

Universidade Federal de Minas
Gerais, Belo Horizonte

Mariano Narodowski

Universidad Torcuato Di Tella,
Argentina

Vanilda Paiva Universidade
Estadual do Rio de Janeiro,
Brasil

Mónica Pini

Universidad Nacional de San
Martín, Argentina

José Gimeno Sacristán

Universidad de Valencia,
España

Nelly P. Stromquist

University of Southern
California, Los Angeles,
California

Carlos A. Torres

University of California, Los
Angeles

Claudio Almonacid Avila

Universidad Metropolitana de
Ciencias de la Educación, Chile

Teresa Bracho

Centro de Investigación y
Docencia Económica-CIDE

Sigfredo Chiroque

Instituto de Pedagogía Popular,
Perú

Gaudêncio Frigotto

Universidade Estadual do Rio
de Janeiro, Brasil

Roberto Leher

Universidade Estadual do Rio
de Janeiro, Brasil

Pia Lindquist Wong

California State University,
Sacramento, California

Iolanda de Oliveira

Universidade Federal
Fluminense, Brasil

Miguel Pereira

Catedrático Universidad de
Granada, España

Romualdo Portella do

Oliveira Universidade de São
Paulo, Brasil

Daniel Schugurensky

Ontario Institute for Studies in
Education, Canada

Daniel Suarez

Laboratorio de Políticas
Públicas-Universidad de
Buenos Aires, Argentina

Jurjo Torres Santomé

Universidad de la Coruña,
España

***EPAA* Editorial Board**

Editor: Sherman Dorn University of South Florida

Production Assistant: Chris Murrell, Arizona State University

Michael W. Apple

University of Wisconsin

Greg Camilli

Rutgers University

Mark E. Fetler

California Commission on Teacher
Credentialing

Richard Garlikov

Birmingham, Alabama

Thomas F. Green

Syracuse University

Craig B. Howley

Appalachia Educational Laboratory

Patricia Fey Jarvis

Seattle, Washington

Benjamin Levin

University of Manitoba

Les McLean

University of Toronto

Michele Moses

University of Colorado, Boulder

Anthony G. Rud Jr.

Purdue University

Michael Scriven

University of Auckland

Robert E. Stake

University of Illinois—UC

Terrence G. Wiley

Arizona State University

David C. Berliner

Arizona State University

Linda Darling-Hammond

Stanford University

Gustavo E. Fischman

Arizona State University

Gene V Glass

Arizona State University

Aimee Howley

Ohio University

William Hunter

University of Ontario Institute of
Technology

Daniel Kallós

Umeå University

Thomas Mauhs-Pugh

Green Mountain College

Heinrich Mintrop

University of California, Los Angeles

Gary Orfield

Harvard University

Jay Paredes Scribner

University of Missouri

Lorrie A. Shepard

University of Colorado, Boulder

Kevin Welner

University of Colorado, Boulder

John Willinsky

University of British Columbia