

Andando no siempre se hace el camino. Las paradojas entre la formación y el rol del profesorado en la legislación educativa en España.

X Conferencia de Sociología de la Educación. Valencia, Septiembre 2003

Begoña Zamora Fortuny.

Resumen:

El objetivo de este trabajo es profundizar en la relación, frecuentemente contradictoria, entre la función del profesorado definida por las leyes educativas y su formación. Sucesivamente las imágenes del profesorado propuestas han ido desde la afirmación del carácter técnico (LGE), crítico-reflexivo (LOGSE) y experto profesional (LOCE). Pero no han sido siempre esos los verdaderos roles que se le han otorgado en la práctica. La definición legal del profesorado y su actividad práctica no siempre suelen coincidir. Así, discrecionalidad, autonomía, reconocimiento social, etc., constituyen coartadas ideológicas articuladas en realidad en el contexto general de la política educativa. Mayor énfasis se pondrá en el análisis de la LOGSE y en la LOCE. Interesante en este sentido es como una demanda de un profesorado con una base de formación más generalista y de mayor transversalidad en la enseñanza universitaria se contradice con un modelo de formación caracterizado por la especialización. O como esa misma demanda de generalismo coincide con la tendencia a la eliminación en los planes de formación de asignaturas sociales e históricas a la vez que ganan peso aquellas áreas que tienen como centro al individuo.

Para llevar a cabo el objetivo que nos proponemos, el análisis de la relación contradictoria entre la función del profesorado definida en las leyes educativas y su formación, atenderemos a la LGE, a la LOGSE y a la LOCE, así como a los planes de estudio y perfiles profesionales, tanto de los Títulos de Maestro como de la formación del profesorado de secundaria, haciendo especial alusión a dicha normativa en la Universidad de La Laguna (ULL).

En un primer momento se analizan las funciones y la formación del profesorado centrándonos en los planes de estudios surgidos a tenor de las distintas leyes educativas. Luego estudiaremos las demandas de formación del profesorado que hacen estas leyes según las funciones que se le otorgan a los docentes. En tercer lugar se plantea cómo se legitima el cambio a través del reconocimiento social del profesorado y de la mayor profesionalización. Finalmente, cuestionaremos la posibilidad de una formación diferente, no siendo el modelo europeo la salida.

Funciones y formación del profesorado en las distintas leyes. Un control adaptado a los nuevos tiempos.

La formación del profesorado en los distintos planes de estudio.

En los planes de estudios previos a la aparición de la LGE destaca la presencia de una formación religiosa y moral, político-social, física, profesional técnica y práctica y de cultura general que seguía los principios del Régimen, como recoge el Decreto de 7 de Julio de 1950 (BOE del 7 de Agosto), exigiéndose tener el Bachillerato Elemental y tres años de Escuela Normal. La Orden 1 de junio de 1967 (BOE del 8 de Junio), correspondiente a la Ley de 1965, exige por primera vez el Bachillerato Superior para acceder a la formación del profesorado. En este plan de estudios de las Escuelas Normales las materias a cursar son fundamentalmente didácticas durante los dos cursos que dan acceso, tras superar una prueba de madurez, al periodo de prácticas. Únicamente dos asignaturas obedecen a otros aspectos: la pedagogía e historia de la educación y la filosofía y sociología de la educación,

respectivamente. Siendo curiosamente esta última asignatura la segunda en mayor número de horas semanales, después de la didáctica y la organización escolar.

Con la Ley de 1970 adquieren carácter universitario estas escuelas “Escuelas Universitarias de Profesorado de EGB” y surgen, al amparo del Plan 1971, las especialidades de ciencias humanas, ciencias, lengua española e idiomas modernos y educación preescolar¹. Las prácticas se incorporan en el segundo y tercer curso de carrera. Las materias bajo el rótulo de las didácticas prácticamente desaparecen, se reducen a las asignaturas que dan nombre a la especialidad -sólo en la especialidad de educación preescolar, en el último curso, se destaca una mayor presencia de didácticas-. En su lugar, surgen la pedagogía y la psicología de la educación, siendo en ocasiones la denominación de esta última psicología de la educación, que pierde peso si atendemos al número de horas con que cuenta respecto al resto de asignaturas y al número de horas del plan anterior.

La llegada de la LOGSE en 1990 supone una nueva modificación del plan de estudios. Surgen siete especialidades: Infantil, Primaria, Extranjera, Música, Educación Física, Audición y Lenguaje y Educación Especial –estas dos últimas sin impartir en la Universidad de La Laguna- que dan nombre al “Título de Maestro Especialista”. Con la Resolución de 21 de mayo de 1993, la ULL publica el plan de estudios de 1992 (BOE, nº 144 del 17 de junio de 1993), en el cual las materias troncales vinculadas al área de conocimiento de Didáctica y Organización Escolar son mayoría (18 de 27), seguidas del área de Psicología Evolutiva y de la Educación (5). Las restantes: Música y Lenguaje y Sistemas Informáticos, además de Sociología y Teoría e Historia de la Educación.

En las obligatorias aparecen otras áreas con menor representación en la troncalidad. Por ejemplo, en Educación Infantil, de 11 asignaturas, 1 es de Sociología y 3 de distintas Historias y Geografía (Historia Antigua, Historia Moderna y Análisis Geográfico Regional), a pesar de ello 2 son de Psicología Evolutiva y de la Educación y 1 de Didáctica de las Matemáticas. En la optatividad la tónica es la misma que la de la troncalidad, multiplicándose la presencia de la Didáctica: 17 de 37 asignaturas (de las restantes 3 son de Psicología Evolutiva y de la Educación, 2 de Teoría e Historia de la Educación y 1 de Sociología, de nuevo 3 son de distintas Historias y Geografía (Historia Medieval, Historia del Arte y Análisis Geográfico Regional); quedan otras áreas más dispersas como Física Aplicada, Química Orgánica y Química Inorgánica, Petrología y Geoquímica, Biología Animal, además de Música, Dibujo, Pediatría o Filología).

A partir de este plan, contamos además con el perfil profesional de los titulados, distinguiéndose principios generales, funciones básicas y tareas específicas, que nos aportan luz sobre distintos aspectos. Uno, que no se deduce de las materias ofertadas en el plan la consecución del perfil que lo acompaña y dos, su escasa relación con lo establecido en la LOGSE. Así, un aprendizaje constructivista y significativo, capacidad de reflexión sobre la práctica o la autonomía profesional parecen más que discutibles en este modelo. Más alejados aún están de los principios de la LOGSE y en mayor relación con las materias del plan los objetivos académicos de formación y aprendizaje: conocer las teorías de psicología educativa y evolutiva y las teorías pedagógicas de los modelos didácticos, dominar materias instrumentales que posibiliten una didáctica coherente y adecuada a las

¹ El Plan 1971 en lo que respecta a la Universidad de La Laguna, aparece en el BOE, nº 26 de 30 de enero de 1990, que recoge la resolución de 4 de diciembre de 1989 por la que se hace público.

necesidades contemporáneas. Por otra parte, contextualizar los aprendizajes y asegurar el aprendizaje significativo si parecen más cercanos a la filosofía LOGSE.

El plan 1992 excedía con creces el número de créditos a cursar por el alumnado, así que fue modificado por el plan 1999 (BOE, nº 42 del 18 de febrero de 2000). El recorte supuso una dura discusión interdepartamental donde el peso de la tradición y las relaciones entre departamentos y profesorado pudo más en el reparto ‘del botín’ que cualquier lógica racional, aunque las decisiones se intentaran legitimar de múltiples maneras, no con mucho éxito.

Con la LOGSE en vigor, y por tanto siguiendo presentes los mismos principios que debían regular un plan de estudios, no sólo cambia el plan, apareciendo el de 1999, sino también el perfil profesional de los Títulos de Maestro. Cogiendo de nuevo como ejemplo Educación Infantil, se justifica la presencia de una formación científico y cultural, donde entre otras cosas se alude a la adquisición de “un conocimiento amplio del medio social” o “desarrollar la sensibilidad hacia problemas sociales”, una formación educativa (didáctica, psicológica, sociológica, histórica, etc.) donde se distingue el conocimiento de los “fines de la educación”; una formación profesional que atendiendo al ejercicio práctico de la formación destaca “conocimientos relativos a la vida laboral y condiciones de la profesión”, “una adecuada capacidad de reflexión sobre la práctica, la suya y la de los otros” o “crear las condiciones iniciales para el desarrollo de su autonomía como enseñante y facilitar su actuación en la práctica educativa”. Dimensiones que “han de sustanciarse en la toma de conciencia de su papel en la sociedad, la comprensión crítica de las coordenadas laborales y profesionales en los que se va a desarrollar y su contribución a la formación social y cultural de la sociedad en Canarias”².

En las funciones comunes al futuro enseñante se detalla que sepa enseñar, supervisar y vigilar, tutelar, organizar en colaboración, actualizarse profesionalmente y cultivarse como persona. Aspectos estos que chocan con otros como realizar tareas administrativas “aprender a realizar las tareas mecánicas de la docencia. Capacitar para conocer tareas tales como pasar lista, llevar registro de biblioteca, contestar cartas, hacer fotocopias, usar el ordenador, reparar materiales”.

Entre las funciones específicas cabe resaltar una clara tendencia a mantener el orden social, así se dice que se trata de dar las actitudes, los hábitos y las destrezas al alumnado para su adaptación social.

Al ritmo de las demandas de la LOGSE, los objetivos comunes de la formación en el plan 1999 quedan en síntesis recogidos en tratar “de formar un profesional autónomo (capaz de construir el curriculum, afrontar los problemas derivados de su desarrollo y valorar su trabajo y el aprendizaje del alumnado), reflexivo y crítico (capaz de comprender su práctica para mejorarla y transformarla)”³.

Entre los objetivos específicos de formación cabe destacar la referencia a la participación familiar, aunque parece difícil pensar cómo se podrán “Adquirir los conocimientos y estrategias necesarios para favorecer una acción educativa coordinada entre la escuela y la familia”.

² Perfil profesional de los titulados de Maestro-Especialista, Universidad de La Laguna, Vicerrectorado de Ordenación Académica y Profesorado, Plan de 1999.

³ *Ibidem*.

Se dice también que hay que “saber compensar” las “carencias y niveles de desajuste” que traen los escolares en distintos aspectos, entre ellos, cognitivos, lingüísticos, afectivos y sociales.

Aunque el plan de 1999 mantiene, como no podía ser de otro modo, la troncalidad del de 1992, algunas de las materias compartidas por varias áreas de conocimiento cambien de manos. La troncalidad común a todas las especialidades queda en manos de la Didáctica y Organización Escolar (4 de 8 asignaturas), 2 en Psicología Evolutiva y de la Educación y las otras 2 una para Teoría e Historia de la Educación y otra para Sociología. Las materias troncales de especialidad son todas de Didáctica⁴. La variación fundamental de los planes viene dada por las asignaturas obligatorias y optativas, perdiendo presencia las del plan antiguo con mayor base global como la Sociología de las Instituciones Educativas, que desaparece como obligatoria. Perdura pues la fuerza de las Didácticas y Psicologías y pierden peso el resto de áreas de conocimiento.

Puede concluirse que ganan peso las materias centradas en el individuo frente al plan anterior, a pesar de las funciones y objetivos que se diseñan en el nuevo plan y que precisarían de una mayor formación social, económica y cultural. Así por ejemplo agrupando la troncalidad común y específica en el caso de la especialidad de Educación Infantil⁵, puede verse que 11 de las 15 asignaturas troncales son de diversas Didácticas, 2 del área de Psicología Evolutiva y de la Educación, 1 de Teoría e Historia de la Educación y 1 de Sociología.

Nos encontramos con unos PFP que han pasado de un modelo tecnocrático a uno posttecnocrático que presta mayor dedicación a la experiencia en detrimento del conocimiento⁶.

En definitiva, con los planes correspondientes a la LOGSE desaparecen los contenidos culturales y científicos básicos y aunque se incorpora la sociología de la educación propiamente dicha, ésta figura con pocos créditos y sin otras asignaturas de similar carácter histórico, filosófico y antropológico.

Y aunque muchos teóricos, tanto desde la sociología como desde la didáctica han diseñado por donde debería ir un Programa de Formación de Profesorado (PFP) más acorde con una formación universitaria, crítica, autónoma⁷, no parecen ser esas las intenciones.

⁴ BOE, nº 42, 18 de febrero de 2000. Resolución de 24 de enero de 2000, de la Universidad de La Laguna, que modifica la de 21 de mayo de 1993.

⁵ Lo mismo ocurre con las materias obligatorias (las 7 asignaturas están a cargo de las siguientes áreas: 1 Didáctica de las Matemáticas, 1 Psicología Evolutiva y de la Educación, 2 Biología Animal, 2 entre Lengua Española y Literatura Española y 1 Análisis Geográfico Regional) y optativas (de 20, 11 son de diversas Didácticas, 2 de Psicología Evolutiva y de la Educación, 1 de Lengua Española, 1 de Historia Moderna y 1 de Sociología, además de Música, Dibujo, Física Aplicada y Química Orgánica).

⁶ HARGREAVES, A. (1999): “Hacia una geografía social de la formación docente” en PÉREZ GÓMEZ, A. – BARQUIN RUIZ, J. – ANGULO RASCO, J. (eds.): *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*, Madrid, Akal.

⁷ Puede verse por ejemplo:

-GIROUX, H. (1987): “La formación del profesorado y la ideología del control social” en *Revista de Educación*, nº 284.

-LISTON, D. – ZEICHNER, K. (1993): *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*, Madrid, Morata. Especialmente los capítulos VI “Consecuencias programáticas del enfoque reconstruccionista social de la formación del profesorado” y VII “El plan reconstruccionista social en la formación del profesorado”.

La formación inicial en secundaria y las funciones del profesorado.

En lo que respecta a la formación inicial del profesorado de secundaria, aunque la LGE ya requiere una formación pedagógica específica, aparte de la científica, para profesorado de bachillerato, de formación profesional y de escuelas universitarias a cargo de los ICEs (art. 102), será con la LOGSE cuando cobra fuerza esta formación con la aparición del CCP (Curso de Cualificación Pedagógica) de un mínimo de un año, que sustituye al CAP (Certificado de Aptitud Pedagógica) que mantenía una gran variación dentro del Estado en tiempo y programa y requisitos para su obtención.

Cuatro son las materias obligatorias generales aceptadas en BOE: Sociología de la Educación. Teoría e Instituciones Contemporáneas de la Educación (lo que supone que pueda compartirse entre dos áreas de conocimiento: Sociología y Teoría e Historia de la Educación). El resto de materias son Diseño y desarrollo del curriculum. Organización Escolar; Psicología del Desarrollo y de la Educación; y Atención a la Diversidad. Alumnado con necesidades educativas especiales⁸.

Es la ULL una de las primeras y de las pocas universidades donde se ha aplicado el CCP con su diseño de un curso académico⁹. Entre las materias obligatorias generales comunes en todo el ámbito estatal tiene cabida la Sociología de la Educación entre 9 asignaturas, además de 2 de Psicología (o 3 si incluimos el Taller de Habilidades Docentes en esta área), Teoría e Instituciones Educativas (área de Historia), y el resto a cargo de Didáctica (Organización Escolar, Atención a la Diversidad, Tutoría y Orientación, y Diseño y Desarrollo del Curriculum). Siendo las materias obligatorias específicas en su totalidad de didáctica. En las optativas de la ULL puede considerarse que la presencia de la Sociología no era escasa, de 9 asignaturas 2 estaban a su cargo (culturas sociales y culturas escolares, y sociología del profesorado).

Como decimos, la ULL fue de las pocas en poner en marcha el CCP que permitía acceder al Título Profesional de Especialización Didáctica (TED). Aunque desde un principio se deja el inicio de su impartición para el curso 1996-97, y se permite hasta el curso 1999-2000 que las Administraciones educativas sigan organizando el CAP, en

-ARNAUS, R. (1999): "La formación del profesorado: un encuentro comprometido con la complejidad educativa"; y también ZEICHNER, K. – LISTON, D. (1999): "Enseñar a reflexionar a los futuros docentes" en PÉREZ GÓMEZ, A. – BARQUIN RUIZ, J. – ANGULO RASCO, J. (eds.), op.cit.

-FULLAN, M. (2002): "La formación del profesorado: la oportunidad perdida de la sociedad" en *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa*, Madrid, Akal.

-KINCHELOE, J. (2001): *Hacia una revisión crítica del pensamiento docente*, op.cit. Especialmente los capítulos 10 "Reencuadre del debate sobre la formación del profesorado" y 11 "La formación del profesional postformal de la educación".

⁸ BOE, nº 268, 9 de noviembre de 1995, Real Decreto 1692/1995 de 20 de octubre que regula el título profesional de especialización didáctica, p. 32574.

⁹ El agravio comparativo que suponía la competencia por las plazas de educación secundaria dada la exigencia de dicho título en unas Comunidades Autónomas y el mero carácter administrativo que en otras tenía el CAP, en muchos casos reducido a un curso de 2 ó 3 meses de duración, hizo que se regulara en el BOC de 10 de marzo de 2000, Orden 23 de febrero de 2000, que si se superaran 30 créditos del CCP pudiera accederse a la función pública docente.

distintas ocasiones se amplía el plazo¹⁰, tanto que muchas universidades nunca llegarán a aplicarlo, ya que se está a la espera del nuevo diseño sujeto a la LOCE. El traslado de fechas en su aplicación es prueba del poco interés en hacerlo y el escaso futuro del mismo. Otra manifestación de su efímera valoración queda patente con que no se precisa el TED si se tiene 2 años de experiencia docente antes del 1 de septiembre de 2005¹¹. Todo indica que parece difícil de cambiar la mentalidad social sobre el CAP como un requisito administrativo.

En la regulación del CCP que se hiciera partiendo de la LOGSE¹², se dice que las materias obligatorias versan sobre “los aspectos sociológicos, pedagógicos y psicológicos relevantes para el ejercicio de la docencia en educación secundaria”¹³. Pero se enfatiza que la formación que va a dar el CCP pasa por “la formación psicopedagógica y didáctica inicial necesaria para acometer las tareas propias de la función docente de acuerdo con los principios y fines establecidos en la LOGSE (...) debiendo garantizar una formación inicial amplia, sólida y rigurosa” base de la futura formación permanente¹⁴.

Mientras, en el Proyecto de Real Decreto del TED derivado de la LOCE, se dice que las materias comunes están dirigidas a la adquisición de “los conocimientos adecuados en las materias de Ciencias de la Educación”, donde no figura la sociología entre las materias expuestas, siendo la didáctica, la psicología y la metodología las únicas áreas implicadas¹⁵.

En cualquier caso, sea el Certificado de Aptitud Pedagógica o el Título de Especialización Didáctica, el contenido, como ocurriera en los Programas de Formación del Profesorado, está precisamente centrado en el individuo minusvalorándose u olvidándose las variables sociales y culturales imprescindibles para entender el sentido del sistema educativo y las posibilidades y limitaciones de actuar y el conocimiento global de las variables que influyen en el acontecer de un centro y en la enseñanza y el aprendizaje que como siguen reconociendo los informes oficiales y la bibliografía al respecto, son cada vez

¹⁰ La regulación del CCP en el ámbito estatal queda recogida en Real Decreto 1692/1995 de 20 de Octubre, BOE nº 268 de 9 de noviembre de 1995. En Canarias en el BOC nº 74 del 19 de junio de 1996, Orden del 13 de junio de 1996.

El Real Decreto 835/2002 de 2 de agosto trasladaba la generalización del TED regulado en RD 1692/1995 al curso 2004-05, pudiendo darse hasta el curso 2003-04 las enseñanzas del CAP. Lo que se vuelve a posponer, según BOE nº 76 de 29 de marzo de 2003 por Real Decreto 325/2003 de 14 de marzo hasta no se termine de desarrollar el reglamento para la obtención del TED que recoge el artículo 58 de la LOCE.

¹¹ En tanto en la nueva concepción del TED que propone el PP el periodo de prácticas, de seis meses, se lleva a cabo una vez superado el periodo académico y aprobadas las oposiciones a la función pública docente o hallándose en posesión de un contrato de profesor en centro público o docente (Artículo 5 del Proyecto de Real Decreto que regula el TED del MEC), puede entenderse la supresión de las prácticas tras dos años de experiencia, pero no así de la formación académica. En cualquier caso, el sin sentido y escaso valor otorgado a la formación para conseguir el TED queda de manifiesto en la realización de las prácticas y del proyecto didáctico una vez que se desarrollan tras convertirse en profesor. Puede verse el artículo 5 y 8.

¹² Artículos 24.2, 28 y 23.1 de la LOGSE.

¹³ Artículo 7, punto 2 BOE nº 268 de 9 de noviembre de 1995, op.cit., p. 32571.

¹⁴ Ibidem. También destacado entre los objetivos generales de la Orden de 17 de febrero de 1997 que concreta los aspectos específicos del plan de estudios del CCP en Canarias. BOC 17 de marzo 1997.

¹⁵ Proyecto de Real Decreto por el que se regula el Título de Especialización Didáctica (TED), artículo 4.

más importantes. Y a pesar de ello en el Proyecto de Real Decreto que regula el TED en correspondencia con la LOCE, desaparecen las materias que propician este conocimiento¹⁶.

Las demandas de formación del profesorado en las distintas leyes educativas según las funciones que se le otorgan a los docentes.

Aunque la LGE y la LOCE dedican un título específico al profesorado, en los documentos antesala de la LOGSE, el libro blanco y el proyecto de ley, también se hace especial hincapié en dicho colectivo. Tanto en la LOGSE como en la LOCE se supedita la calidad del sistema educativo al profesorado y en la LGE se dice que de su compromiso depende el cumplimiento de la ley. Pero vayamos por partes.

La Ley General de Educación (LGE).

En la LGE el fundamento del título tercero dedicado al profesorado no es otro que explicitar las condiciones que debe reunir en cuanto titulación. Se regulan los deberes (art. 104) y los derechos (art. 105) de los educadores. Entre los primeros destaca la cooperación con las autoridades educativas y, entre los segundos, la libertad en uso de métodos en su función docente, constituir asociaciones cuyo objeto sea el mejoramiento de la enseñanza y el perfeccionamiento profesional o intervenir en “la vida, actividad y disciplina” en los centros docentes. Aunque se reconoce la dificultad de controlar la autonomía del profesorado, se le anima a incorporarse a los principios ideológicos de la ley, de ahí que se sepa que no se trata de “vencer, sino de convencer”¹⁷.

Entre las competencias del profesorado de EGB que detalla la ley cabe destacar la dirección de la formación integral y armónica de la personalidad del niño, y adaptar los programas escolares a las condiciones de su clase, con los métodos, textos y materiales de enseñanza que considere oportunos dentro de las normas (art. 109). Y se va aún más lejos al recoger el artículo 27 que la acción docente en Bachillerato debe concebirse como dirección del aprendizaje del alumnado y no meramente como la explicación de la materia. Para fomentar la iniciativa, la originalidad y la aptitud creadora mantiene que se adiestre al alumnado en técnicas de trabajo intelectual.

El balón de oxígeno que suponía la LGE para la dictadura franquista, en momentos de álgidos movimientos de protesta contra el Régimen, no podía implicar, más de lo que hizo, al profesorado. Éste aparecía como un técnico, papel que evidentemente no podría desempeñar por el carácter eminentemente político de la educación y por ser un trabajador de la cultura, del conocimiento.

El profesorado precisaba de una mínima formación para las demandas que la ley hacía de él. Los libros de texto con todo lujo de detalles sobre qué dar, cómo darlo, qué ejercicio poner y cómo corregirlo, presumían contar con un profesorado con escasa

¹⁶ Puede verse el Proyecto de Real Decreto por el que se regula el Título de Especialización Didáctica (TED), www.ase.es. Como se recoge en www.ase.es/firmas.htm, el profesorado necesita saber no sólo lo que enseña sino a quién se lo enseña y en qué contexto lo hace y en esto último la contribución de la sociología es crucial.

¹⁷ LEY GENERAL DE EDUCACIÓN, Madrid, Edt. Magisterio Español, p. 14.

formación. Siguiendo ésta una “lógica tecnocrática”: el conductivismo, el cuantitativismo y la aplicación de la organización científica del trabajo pasan a un primer plano¹⁸.

El responsable de los problemas del sistema educativo no era el profesor, sino la institución.

La mejor forma de controlar ideológicamente al profesorado era precisamente considerarlo como un técnico, alejado de toda disertación y de cualquier consideración política de la enseñanza, en tiempos de grandes protestas y movilizaciones de distintos sectores de trabajadores, también de los enseñantes. A la vez que las figuras de dirección e inspección cobran fuerza. Como dijera Cabrera:

“La LGE constituye un intento de profesionalización inducida, con criterios precisos de formación, curriculares, organización, objetivos formativos, reciclaje y recualificación, que se acercaba a la idea de una formación permanente del profesorado, especializado en diversas áreas. Todo ello convierte a los maestros en técnicos de la enseñanza en el interior de un engranaje de jerarquías funcionariales, con procesos preestablecidos de control y de supervisión”¹⁹.

Lo que como dice el autor, implica que el profesorado “pierde autonomía, prestigio y ascendencia social, pero gana en consideración por parte de la administración educativa”²⁰.

La antesala de lo que será la evaluación del profesorado en la LOCE, propiciando su diferenciación interna y la posibilidad de movilidad y de contribuir a la carrera docente, puede verse en la Orden al Mérito Docente que honra al profesorado que consiga “notorio relieve en el ejercicio de su magisterio, en virtud de dedicación, continuidad y fecundidad en su labor” (art. 106).

La Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE).

El título cuarto de la LOGSE “De la Calidad de la enseñanza”, recoge entre los factores a los que se presta especial atención por favorecedores de la calidad y mejora de la enseñanza, la cualificación y formación del profesorado, además de la programación docente, los recursos educativos y la función directiva, la innovación e investigación educativa, la orientación y la inspección y la evaluación.

Con la LOGSE, tras las demandas del profesorado de mayor participación en la institución escolar, de mayor autonomía y prestigio profesional, se le otorga un papel, como requería la rama más progresista de la didáctica del momento, crítico-reflexivo. Se le atribuye la potestad de construir el conocimiento. La aparición del PCC y PCE se convierten en falsas garantías de autonomía. En la práctica es más que notoria la vuelta atrás al modelo, con el agravante de que ahora se copia el Proyecto Curricular de otro centro y se incorpora muchas veces sin siquiera ser leído, respondiendo meramente a una

¹⁸ Puede verse VARELA, J. (1983): “The marketing of education: neotaylorismo y educación”, *Educación y Sociedad*, nº 1.

¹⁹ CABRERA, B. (1988): “A propósito de la reforma de la enseñanza no universitaria. Apuntes para un análisis sociológico”, *Témpora*, nº 11-12, p. 76.

²⁰ *Ibidem*, p. 77.

obligación burocrática, pudiendo llegar a ser más perversa esta tónica que el diseño homogéneo que elaborara la ley del 70.

La LOGSE idealmente le ofrece al profesorado las demandas hechas por estos: “prestigio y reconocimiento de la profesión, posibilidades teóricas de promoción, mayor autonomía (a través de los currícula abiertos) y un papel más activo, etc. Todo ello en un marco supuestamente de mayor igualdad de oportunidades, un sistema más meritocrático y enseñanza individualizada”²¹.

Como denunciaran prontamente algunos, dentro y fuera del marco de la didáctica, se trataba de una potenciación de la reflexión lisiada a priori, entre otros factores, por la escasez de formación. Aunque se abandonan los modelos conductistas de la LGE a favor de modelos constructivistas, se sigue primando la base psicológica, centrada en el individuo, en el análisis de lo educativo frente a visiones políticas, sociales e ideológicas.

La reflexión del profesorado a la que se alude en la LOGSE se reduce a una reflexión psicológica, metodológica y didáctica. Por su parte, los planes de estudio descuidan la importancia de materias como antropología, sociología o historia “de gran importancia para una reflexión sin orejeras de la praxis educativa”²².

Por tanto, el papel que la LOGSE atribuye al profesorado, reflexivo e investigador, no supone un profesor comprometido con la transformación social, sino que se refiere a aspectos psicopedagógicos o cognitivos que ocultan los contenidos sociopolíticos de los problemas de instrucción, la neutralidad como profesionalismo²³.

Como vimos, los planes de estudio de magisterio correspondientes a la LOGSE se agrupan bajo la denominación de Título de Maestro Especialista, no contando precisamente

²¹ *Ibidem*, p. 78.

²² *Ibidem*, p. 80.

De ahí que tras una concepción de reflexivo-crítico sobresalga más la de técnico. Pero un técnico con cortapisas entre otras cosas porque se definen por ley los años posibles de repetición del alumnado.

²³ Muchos se han manifestado de esta manera. Fuera de la sociología pueden citarse, entre otros:

PÉREZ GÓMEZ, A. – BARQUIN RUIZ, J. – ANGULO RASCO, J. (eds.) (1999), *op.cit.* Y particularmente, dentro de este libro, sobre la crítica a la falsa reflexión y el mayor control que encierra, pueden verse:

-SMYTH, J. “Perspectivas internacionales sobre la colegialidad docente: un enfoque crítico basado en el concepto de ‘trabajo de los docentes’”

-JIMÉNEZ, R.- PÉREZ, J. – RODRÍGUEZ, C. “Los condicionantes de la formación inicial del profesorado en España: presupuestos para un nuevo modelo e formación”

-FERNÁNDEZ, S. “El análisis de las creencias del profesorado como requisito del desarrollo profesional”. Para esta última conseguir un profesor crítico exige enfrentarnos a sus creencias y darle herramientas que le permitan tener un posicionamiento reflexivo sobre las condiciones sociales e institucionales.

SALGUERO, M. (1997): *Libertad de cátedra y derechos de los centros educativos*, Barcelona, Ariel. Éste expresa como la libertad pedagógica, la propiamente del profesorado no universitario, más que la libertad de cátedra, que se refiere a cómo transmitir el conocimiento y no a las ideas o convicciones científicas, puede verse mermada por el peso de las orientaciones didácticas o pedagógicas.

CONTRERAS, J. (1997): *La autonomía del profesorado*, Madrid, Morata. Según Contreras, la LOGSE reconoce “habilidades a los docentes pero sin haber conquistado una mayor capacidad de decisión e intervención” (p. 101), y por lo mismo puede servir a la meritocracia, individualismo, tecnocracia y control social en lugar de a la emancipación, igualdad y justicia. Y para poder reflexionar se necesitan tener claro las funciones del sistema educativo, conocer el contexto de la Institución Escolar y el rol del profesor, entre otras cosas.

En una línea similar se expresa KINCHELOE, J. (2001): *Hacia una revisión crítica del pensamiento docente*, Barcelona, Octaedro.

con la formación más global, social-cultural que requeriría para poder diseñar con éxito los requerimientos de la Ley, como son los PCC, PCE, los Reglamentos de Régimen Interno y para poder participar como agente de cambio en la práctica pedagógica y en la política de centro. Dándose una contradicción entre la demanda de un profesorado con una formación más generalista y de mayor transversalidad para poder ajustarse a los nuevos requisitos de la LOGSE y un modelo de formación del profesorado que se caracteriza justo por lo contrario, una mayor especialización. Y ello aunque el artículo 56 recoge en su primer punto que “La formación inicial del profesorado se ajustará a las necesidades de titulación y de cualificación requeridas por la ordenación general del sistema educativo”.

Ni la incorporación figurativa de la sociología de la educación en los PFP, si atendemos al número de créditos que representa en el plan de estudios, ni la llegada de otras disciplinas con tradición en las antiguas Facultades de Educación, sobre todo de Pedagogía, y con modos de trabajo distintos donde se propiciara la crítica y la reflexión han conseguido cambiar la tónica de funcionamiento de las Escuelas Normales en cuanto demandas de aprendizaje al alumnado y modelos de enseñanza. Probablemente porque como dijera Giroux²⁴, el profesorado que da clase en los PFP también ha sido formado en un sistema educativo de rancias concepciones educativas. Siendo lo más que se ha conseguido el juego de rompecabezas al que alude el autor.

A modo de ejemplo, en el curso 2002/03, entre las escasas asignaturas con un sistema de evaluación distinto, que no recurre al clásico examen memorístico o tipo test, sino que fomenta la evaluación con material y la construcción del espíritu crítico tras el trabajo con fuentes directas, así como el razonamiento coherente, sistemático y bien argumentado, otra cosa es que se consiga, está la sociología de la educación²⁵. Con la estupefacción de gran parte del alumnado, el interés de una minoría y el alejamiento cada vez mayor de nuestros compañeros de viaje tanto de los que antaño defendieron el modelo como de los que se incorporan recientemente.

La responsabilidad del acontecer del sistema educativo pasa a estar en el profesorado, al que se le ha atribuido capacidad y autonomía para la construcción del quehacer educativo.

El poco cambio que se produjera en su formación y la escasez de tiempo, se convirtieron en principales variables de control²⁶, y sobre todo en fuertes medidas en tanto que sutiles y aparentemente progresistas, de legitimar una política educativa. Aunque se le permitía al profesorado elegir los libros de textos que considerara más oportunos, al igual que construir su docencia buscando el material que estimara más idóneo, la práctica demostró, por los problemas señalados, que el libro de texto se convertía en la herramienta más utilizada²⁷, ante tanto exceso de burocracia, siendo ésta otra forma de control.

Además, las funciones que la LOGSE otorga al profesorado como realizar innovaciones, adaptar individualmente el curriculum, responder a las exigencias del conocimiento que enseña, diagnosticar la situación de aprendizaje, acomodar el curriculum

²⁴ GIROUX, H. (1987), op.cit.

²⁵ Colectivo de Sociología de la Educación de la Universidad de la Laguna (1994): “La docencia de sociología de la educación en la Universidad de La Laguna” en FERNÁNDEZ PALOMARES, F. – GRANADOS MARTÍNEZ, A.: *Sociología de la Educación. Viejas y nuevas cuestiones*, Málaga, Clave.

²⁶ Como resaltara CABRERA, B. (1988), op.cit., pp. 75-82.

²⁷ Ejemplos de la extensión de este instrumento puede verse en la evaluación del sistema educativo hecha por los organismos oficiales. Algo extensivo, aunque en otra versión, a la enseñanza universitaria.

a las particularidades del aula, experimentar estrategias metodológicas y de evaluación, desarrollar materiales didácticos, etc. demostraron ser imposibles de lograr no sólo por la formación recibida sino, entre otras cosas, por la escasez de tiempo para conseguirlo.

La Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE).

Con la LOCE el hincapié que se pone en el profesorado es para conseguir “la eficacia y eficiencia de los sistemas de educación y formación”²⁸. Atendiendo al discurrir del tiempo desde la aparición de la LOGSE y a la imposibilidad de aplicar la mayor parte de las atribuciones que se le otorgaban al profesorado, entre otras causas por no producirse un cambio oportuno de su formación, el propósito de la nueva ley dice atender a los recursos humanos y para ello anuncia la necesidad de hacerse con alumnos en los programas de formación de profesorado brillantes, así como futuros profesionales de la educación del mismo calibre.

Aunque no desmerece, para la solución a los problemas del sistema educativo, disponer de un buen profesorado, ahí no radica todo, máxime cuando en la práctica esto se traduce en una constante evaluación del colectivo que no precisamente es sinónimo de calidad o de buen profesional, dada la lógica de la evaluación que se aventura. La concepción de mejor profesional pasa aquí por el experto profesional, sometido a la carrera profesional a la que tanto se negaron los sindicatos en la década de los setenta y que acabaron asumiendo en los ochenta. Se será más profesional cuanto más se colabore con la Administración.

La mejora de la formación a la que se alude, tanto inicial como permanente, “en consonancia con la doble dimensión científico-pedagógica de la tarea de enseñar y de la formación que ésta exige”²⁹, está aún por ver, pero los pocos pasos andados toman tintes donde lo científico se refiere a disciplinas tan importantes como las matemáticas, la lengua, etc., según el campo científico de que se trate, y lo pedagógico resalta la presencia de la didáctica y la metodología, como demuestra la propuesta del Título de Especialización Didáctica (TED) y como resalta el título IV de la ley. De ahí la concepción de experto y el rescate del carácter técnico de la LGE, aunque no se acudan a esas terminologías caducas y tan criticadas. Eso sí, con el añadido del carácter profesional tan demandado por el profesorado antes de la aparición de la LOGSE, asociado al reconocimiento social.

Similar tendencia se observa en la formación permanente, que promueve las necesidades relacionadas con la organización y dirección de centros, la coordinación didáctica, y la orientación y tutoría. Así se entiende se mejora la calidad de la enseñanza y el funcionamiento de los centros³⁰.

Aunque Europa habla de homologar títulos en las enseñanzas universitarias atendiendo a bases formativas más comunes y está aún por ver cómo se va a hacer, no parece que la vía sea una mayor base formativa. Y aunque probablemente más que nunca suponga un acercamiento entre formación y demandas del mercado de trabajo³¹, no parece

²⁸ LOCE, BOE, nº 307, p. 45190.

²⁹ *Ibidem*, p. 45190.

³⁰ *Ibidem*, p. 45203.

³¹ Como recogen Boltanski y Chiapello, más que antes el nuevo espíritu del capitalismo destaca la necesidad de una base formativa más generalista, que permita una mayor flexibilidad y movilidad. Variables estas

que sea así en el caso de la formación del profesorado. Primero porque, sin duda alguna, no va a aumentar la sociología ni la historia, ni aparecerá la antropología ni la filosofía en los planes de formación del profesorado, y segundo, porque la tendencia que ha empezado a marcarse desde el MEC habla más de reducir si cabe estas disciplinas como puede verse en el borrador del TED.

El espíritu reflexivo-crítico que ponía en mayúsculas la LOGSE queda desterrado. La Administración y los directores cobran mayor peso en el diseño de la práctica educativa³², el profesorado pierde peso en la toma de decisiones, de posicionamientos y de transformaciones políticas. Los docentes pasan pues a ser más ejecutores de las tareas docentes, ahora con el viejo barniz de técnicas y quedan excluidos de la participación más independiente en la política educativa más general: de centro, de etapa.

Aunque la ley atribuye responsabilidad al centro en el resultado del alumnado, la responsabilidad y autonomía de los centros, que no tanto del profesorado, pasa por “el acuerdo entre centro y Administración”³³. Sin duda, una forma peculiar de entender aquellos conceptos. Realmente lo que se descentraliza no es la autonomía sino la responsabilidad, sobre todo cuando el profesorado queda sometido a otros expertos³⁴. Como dice Puelles Benítez:

“los profesores, los directores y los alumnos cargan sobre sus hombros su propio destino, tanto si fracasan como si triunfan. Y es el mercado, en función de la competitividad de los establecimientos docentes, el que asigna una u otra condición de ganador o perdedor (por cierto, ¿a quién importa el destino de los que pierden?). Los gobiernos, las administraciones educativas carecen de competencia alguna puesto que han descentralizado en las escuelas la educación y, obviamente, sin competencia no hay responsabilidad política”³⁵.

La autonomía de los centros, pedagógica, organizativa y de gestión aparece de nuevo fuertemente controlada, tanto por la formación como por el tiempo, además de por la evaluación, intentando con esta última contribuir al estímulo y a la mejora. Está por ver que la falta de autonomía en la práctica que se generalizara con la LOGSE vaya a quedar desterrada. En todo caso lo que parece sentenciado a aumentar es la frustración del colectivo docente, viéndose abrumado por la escasez del tiempo y por no salir bien en la foto de exposición pública, por mucho que la evaluación de los centros tenga en cuenta el entorno social y económico y los recursos disponibles. Por otro lado, la división mayor entre el profesorado implica un control más estrecho por parte de la Administración.

últimas que también son puestas en mayúsculas en la LOCE. BOLTANSKI, L – CHIAPPELLO, E. (2002): *El nuevo espíritu del capitalismo*, Madrid, Akal.

³² Si bien puede aventurarse un seguidismo de la dirección de los centros hacia la Administración, lo que pondría en cuestión el ejercicio autónomo de los primeros. El director pasa a ser el representante más directo de la Administración en los centros y su dependencia puede venir porque la valoración positiva implica la percepción del complemento retributivo mientras esté en activo. LOCE, art. 94, p. 45210.

³³ LOCE, op.cit., p. 45190.

³⁴ Puede verse, entre otros: SALGUERO, M. (1997), op.cit. CONTRERAS, J. (1997), op.cit.

³⁵ PUELLES BENÍTEZ, M. (2002): “Estado y Educación: una relación histórica” en RUIZ, A. (coord.): *La Escuela Pública. El papel del Estado en la educación*, Madrid, Biblioteca Nueva, p. 45. El Estado queda relegado, como dice el autor, en el discurso neoliberal, a un proveedor de recursos financieros.

La evaluación institucional y la reducción de funciones del Claustro de la LOGSE cobran aún más fuerza en la LOCE, donde se despoja de poder al profesorado, cada vez más controlado por Directores y por tanto por la Administración, y con un sistema de evaluación que hace colocarles en una jerarquía pública, salarial y profesionalmente distinta, más que en el pasado. De ahí que algunos digan que en las últimas reformas educativas la función del profesor, deja su carácter semiprofesional para pasar a ser un técnico bajo la vigilancia y la inspección³⁶. Son muestras de falsa autonomía la mayor regulación técnica, la burocracia, el poder de los equipos directivos, la mayor precisión de objetivos, la mayor responsabilidad que se le pide al profesorado sin aumentar su poder, más allá de acabar con la promoción automática del alumnado³⁷.

La legitimación del cambio con el reconocimiento social del profesorado y la mayor profesionalización.

La LOCE ha sabido recoger las críticas de los docentes basadas fundamentalmente en su falta de reconocimiento social, especialmente del profesorado de secundaria³⁸, pero como ocurriera en la LGE, todo indica que en la práctica pierde prestigio, autonomía y ascendencia social, aunque pueda ganar en la consideración por la Administración, y ello a pesar de ofrecerle prestigio, reconocimiento de la profesión y posibilidades de promoción.

A pesar de que algunos consideran que la lucha por la revalorización docente pasa en parte por los salarios pero también por los beneficios marginales, las oportunidades de promoción, la carrera profesional, los incentivos no salariales y el sistema de pensiones³⁹, todos estos aspectos recogidos en la LOCE, entendemos que no son sinónimos de reconocimiento social.

El reconocimiento del profesorado al que alude la LOCE se refiere además a aspectos como la protección jurídica, la formación permanente, y su labor en cuanto dedicación al centro y la función tutorial, premiadas con incentivos económicos y profesionales que no se detallan pero que todo indica que tiene repercusiones en su carrera. Asimismo se premiará “la excelencia y el especial esfuerzo del profesorado en su ejercicio

³⁶ Puede verse REA, J. – WEINER, G. (2001): “Las culturas de culpa y redención. Cuando la delegación de poderes se convierte en control: qué piensan del movimiento de las escuelas eficaces los profesionales” en SLEE, R. – WEINER, G. – TOMLINSON, S. (eds.): *¿Eficacia para quién?*, Madrid, Akal, pp. 38-39.

³⁷ Que dicho de paso, si no tenía sentido la promoción automática que propiciara la LOGSE, como hemos dicho en otro lugar, tampoco lo tiene la teórica autonomía del profesorado en su evaluación si no cuenta con la formación y cultura sobre dónde radica la causa de la repetición del alumnado y sobre cómo poder trabajar para cambiar la situación.

³⁸ Un fiel reflejo de la actitud del profesorado de secundaria ante las últimas reformas –y de la aceptación de la LOCE- es el artículo del profesor de secundaria DE VICENTE ALGUERÓ, F. (2002): “El profesorado en la Ley de Calidad”, *Revista de Educación*, nº 329. Donde cabe resaltar el rechazo a la enseñanza comprensiva, la demanda de diversificar itinerarios tempranamente y de incorporar programas de iniciación profesional, el fin de la promoción automática del alumnado, una política educativa de centro menos asamblearia y con mayor peso de la dirección –profesionalizada- a la que se le otorgue una mayor agilidad en la expulsión del alumnado, la eliminación de los aspectos más pedagógicos (que la evaluación sea por cursos y no por ciclos y que el profesorado enseñe su asignatura, que no áreas) y la búsqueda de lo que llama la “dignidad como docentes”, la recuperación del cuerpo de catedráticos.

³⁹ PEDRÓ, F. – PUIG, I. (1999): “La profesión docente” en *Las reformas educativas. Una perspectiva política y comparada*, Barcelona, Paidós, p. 327.

profesional⁴⁰. Detrás de estos aspectos considerados medidas de apoyo al profesorado parece radicar su reconocimiento social, previa evaluación. Pocos serán los elegidos, como indican los términos de excelencia y de especial esfuerzo.

A pesar de ello, la posibilidad de llegar a ser uno de los elegidos puede más, el profesorado de secundaria siente recuperar su papel más tradicional, de experto, encargado meramente de transmitir conocimiento. El carácter de experto en su versión más rancia, de no entender el funcionamiento del sistema educativo, ni que la tarea de enseñar no es igual a dar una lección de matemáticas sin más, de no querer profundizar en las causas de los diferentes rendimientos y fracasos continuados de algunos, y de cómo acercarse mejor a ese alumnado, del desconocimiento del peso contextual, cultural y social⁴¹ queda recogido en expresiones como:

“Para prestigiar la profesión docente no hay más remedio que convertir al profesor en lo que es: un transmisor de conocimientos, en hacer de la enseñanza la principal tarea de un docente. Lo cual no quiere decir que la escuela no ha de realizar otras funciones educativas, pero contando con otros profesionales”⁴².

Ahí radica la traducción de términos como calidad⁴³, excelencia, competitividad. El profesionalismo y el prestigio demandado por el profesorado toca límite, desvelándose abiertamente su verdadera posición sobre el sistema educativo, nada más alejado de su consideración como trabajador de la enseñanza. Lo que fundamentalmente, como decimos, se deja notar en el profesorado de secundaria, que ahora ve como algunas de las funciones que la LOGSE permitía que compartieran con los maestros incorporados a secundaria, vuelven a demarcarse, excluyendo a estos últimos de algunos de los papeles de los que gozaban⁴⁴.

Aunque la LOCE considera voluntaria la evaluación del profesorado (art. 61), y la evaluación general de diagnóstico (art. 18 de la educación primaria y art. 30 de educación secundaria) tiene por objetivo comprobar si se han conseguido las competencias básicas en

⁴⁰ LOCE, p. 45204.

⁴¹ De aquí puede derivarse que el propio profesorado desestime una formación más social, cultural e histórica.

⁴² DE VICENTE ALGUERÓ, F. (2002), op.cit., p. 75. El autor pone el ejemplo del caso francés que cuenta con *surveillants* para el desempeño de labores de vigilancia y colaboración en funciones no docentes y los *aides éducateurs* con “funciones educativas no estrictamente docentes: asistencia pedagógica (...) atención a grupos de alumnos con dificultades de conducta o aprendizaje...”.

El contexto de mercado en educación queda visible también en la subcontratación de algunos servicios educativos, un medio de estimular la competencia y por tanto, abaratar costes. Algunos ejemplos en EEUU y el Reino Unido son señalados por TIANA FERRER, A. (2002): “La Educación hoy: una mirada a las políticas de mercado en Educación” en RUIZ, A. (coord.), op.cit., p. 55.

⁴³ Como mantiene Puelles, el discurso de la calidad bajo políticas neoliberales se traduce en rendimiento escolar de los centros docentes y de los alumnos, pasando por alto “la desigual situación de partida de los educandos, las necesidades de formación de los alumnos o el derecho de todos a una educación de calidad”. Pasa a un segundo lugar la formación de los docentes y la escuela pasa a ser “una unidad de producción donde lo importante no son los factores pedagógicos sino la gerencia del centro docente, la adecuada división del trabajo en la organización escolar, la evaluación del producto o el control de calidad del resultado”. PUELLES BENÍTEZ, M. (2002): “Estado y Educación...”, op.cit., p. 43.

⁴⁴ Puede verse por ejemplo como DE VICENTE ALGUERÓ, F. (2002), op.cit., p. 72 destaca el carácter positivo de dicha demarcación de papeles. Con la LOCE se reserva “para los cuerpos de secundaria el ejercicio de las funciones más cualificadas en los institutos de secundaria, como la jefatura de departamento, la dirección y la jefatura de estudios”.

cada nivel con el único propósito de orientar e informar al profesorado y al resto de colectivos implicados en educación y al propio centro, y otras de las evaluaciones atañen al centro, haciéndose públicos los resultados obtenidos⁴⁵; todo parece indicar que si el profesor quiere ser un perdedor, podrá serlo, si no quiere progresar ni escalar en la carrera profesional, ni ser excelente, se le permite, pero con la presión del centro y de saberse que no ha sido un ganador. La exposición pública de los resultados de la evaluación, y la presión del centro, por otro lado, hará todo menos acabar con el famoso estrés del profesorado⁴⁶ o con el profesor quemado.

La lógica empresarial llega al sistema educativo y en la búsqueda de la excelencia cobra fuerza la presencia del representante empresarial que vigila y premia a quién cumple y obedece las normas establecidas. La autonomía y la teórica libertad de cátedra quedan reducidas a su mínima expresión.

La eficacia escolar es un ejemplo claro de poder, se eliminan los contextos sociales en la comparación entre escuelas y la investigación se aleja del funcionamiento del capital y del peso del entorno social para centrarse en “las destrezas y competencias de profesores y directores”⁴⁷. La eficacia escolar, como mantiene Ball, contribuye a la vigilancia organizativa. Se pasa por alto el contexto social en las diferencias de rendimiento académico entre centros, cobra auge la excelencia, la selección y el mayor control de los centros educativos. En este contexto, el profesorado queda atrapado en esta lógica “en la trampa de tener que asumir la responsabilidad de su propio ‘disciplinamiento’. En efecto se les apremia a creer que su entrega a este tipo de procesos les hará más ‘profesionales’”⁴⁸.

Como mantuvimos en otro lugar⁴⁹, el profesorado de secundaria deslumbrado por una nueva oferta de profesionalización o deseoso de abandonar la situación actual tampoco parece percatarse de las consecuencias perversas del modelo de evaluación al que se le va a someter, nada más lejos de la buscada profesionalización. Téngase en cuenta que los modelos a imitar desde una concepción funcionalista de las profesiones distan mucho de estar sometidos a similares evaluaciones.

La defensa sectorial de los intereses del profesorado y la pérdida de definición de su posición como trabajador de la enseñanza encierra, hace ya tiempo, actitudes gremialistas cercanas más a un colegio profesional que a un sindicato propiamente dicho. Pero aún así el recurso del reconocimiento social y la ideología del profesionalismo han sido utilizados muchas veces en su contra, el Estado se gana la confianza del colectivo evitando las

⁴⁵ Artículo 101 de la LOCE, p. 45211.

⁴⁶ Medidas que demuestran una vez más que nos hallamos ante reformas educativas basadas en el mercado: la competencia entre centros, la libre elección de centro, una financiación distinta entre centros en función de los resultados o tablas clasificatorias por centros. Puede verse, por ejemplo TIANA FERRER, A. (2002): “La Educación hoy...”, op.cit., pp. 54-56.

Distintos autores han resaltado la presión a la que se somete al profesorado con dichas tablas de clasificación, bien a través de la dirección del centro o, en el caso del Reino Unido, a través de las inspecciones de la OFSTED. Entre otros puede verse: BROWN, M. (2001): “La tiranía de las carreras de caballos internacionales” en RUIZ, A. (coord.), op.cit.

⁴⁷ BALL, S. (2001): “Estudios educativos, empresa política y teoría social” en SLEE, R. – WEINER, G. – TOMLINSON, S. (eds.), op.cit., p. 105.

⁴⁸ *Ibidem*, p. 101.

⁴⁹ ZAMORA FORTUNY, B. (2002): “El Proyecto de Ley e Calidad. Apuntes para un análisis sociológico”, IX Conferencia de Sociología de la Educación, Mallorca. Y también “La LOCE, ¿una cultura educativa adaptada a los nuevos tiempos? Algunas reflexiones desde la sociología”, *Témpora*, 2ª época, nº 6, en prensa.

resistencias, sobre todo cuando sale a la luz una reforma. De poco ha servido el aprendizaje en estos términos en la aplicación de la LOGSE.

En cualquier caso, lo que parece evidente es que el autopoicionamiento de clase de antaño del profesorado, en los albores de la LGE y su sentir como trabajadores de la enseñanza comprometidos con la clase trabajadora y con la mujer han dejado cada vez mayor paso al modelo corporativo⁵⁰. De lo que es muestra la legislación educativa y los mismos planes de estudio que la acompañan.

La necesidad de evitar el profesionalismo en la enseñanza por encerrar una ideología excluyente, porque existe una contradicción en combinar profesionalización y democratización⁵¹ y por tantas razones que se ha encargado de esgrimir la sociología del profesorado y que también encontramos en la sociología de las profesiones parece haber pasado a la historia.

La escuela pública es cada vez menos pública, siguen primando los intereses profesionalistas del profesorado, como ocurriera en los últimos años⁵², con la tendencia a que esto se combine con los intereses de la Administración y por tanto, con la concepción educativa de mercado. La pregunta que hiciera Cabrera en 1988 respecto a la figura del profesorado en la LOGSE ¿cuánto para descubrir su función de guardería?, podría formularse ahora con lo LOCE como ¿cuánto para darse cuenta de las perversiones de la lógica del mercado en el sistema educativo? o de que contar con un alumnado más seleccionado y disponer de mayor autonomía para evaluarlo no son suficientes para traducirlo en un reconocimiento social. La mayor jerarquía en el colectivo docente, la división por tanto del mismo, el mayor control de la Administración, la competitividad entre centros que potencia la ley, el mayor poder de los directores interviniendo en la evaluación del profesorado, la supeditación económica a los logros que más se encaminen en la dirección de la excelencia y de la eficacia tanto del profesorado a título individual como del director y del centro no sólo hacen presagiar un sistema educativo alejado de las funciones clásicas de igualdad de oportunidades y propiciador de la movilidad social, sino que permanecen alejados de la idea de profesionalización.

El tan ansiado reconocimiento social del profesorado⁵³, por tanto, seguirá siendo tan bueno como en el pasado reciente, en todo caso, el cambio en el futuro pasa por un

⁵⁰ Entre otros puede verse:

-JIMÉNEZ JAÉN, M. (2000): *La ley general de educación y el movimiento de enseñantes (1970-1976): Un análisis sociológico*, Universidad de La Laguna, Servicio de Publicaciones.

-CABRERA MONTOYA, B. – JIMÉNEZ JAÉN, M. (1994): “Los enseñantes en la sociedad. Acerca del análisis sociológico del profesorado”, *Investigación en la Escuela*, nº22.

⁵¹ Así se han expresado muchos. Entre tantos:

LABARRE, D. (1999): “Poder, conocimiento y racionalización de la enseñanza: genealogía del movimiento por la profesionalidad docente” en PÉREZ GÓMEZ, A. – BARQUÍN RUIZ, J. – ANGULO RASCO, J. (eds.), op.cit. El autor considera que en la profesionalización de la enseñanza ha jugado un peso importante la visión racionalista de los formadores del profesorado, también profesionalizados.

⁵² FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1999): “¿Es pública la escuela pública?”, www.usal.es/deforum/general/10.html

⁵³ Muestras de la demanda de mayor prestigio por parte del profesorado pueden verse en:

GONZÁLEZ BLASCO, P. - GONZÁLEZ ANLEO, J. (1993), op.cit., pp.126-128. Allí se recoge que el 86% dice que su profesión debería tener mayor prestigio

GUERRERO SERÓN, A. (1991): “¿Por qué el profesorado no se syndica? En SÁNCHEZ, J.M. (ed.): *La sociología de la educación en España. Actas de I Conferencia de Sociología de la Educación*, Madrid, pp.

reconocimiento institucional a determinados individuos, que no al colectivo de docentes. Y aunque el carácter científico del conocimiento y su posesión en menos manos –algo en lo que pueden verse dibujados los enseñantes de secundaria- es un indicador de profesionalización según la teoría de rasgos⁵⁴, también lo es con mayúsculas, entre otros aspectos, la autonomía.

La utopía de una formación diferente.

Difícilmente pueden depositarse los cambios necesarios del sistema educativo en manos de unos intelectuales como los descritos por Mannheim, por difíciles si no imposibles de encontrar, unos intelectuales independientes, no pertenecientes a las clases fundamentales, como los que pueden transmitir la verdad, una concepción donde los intelectuales y por ende el profesorado es visto como ideólogo y teórico⁵⁵. O como expresa Gramsci, para quien la transmisión de la verdad en el sistema educativo –y, por tanto, de las desigualdades existentes, del conflicto y de la necesidad de abandono del populismo y de la consecución de la igualdad- pasa por el trabajo de intelectuales comprometidos con los intereses de los grupos subalternos. Los profesores desde esta perspectiva deben ejercer pues un ejercicio político.

A pesar del tiempo transcurrido desde el desarrollo de los trabajos de ambos autores, sus concepciones perfectamente pueden trasladarse al capitalismo de las democracias actuales.

En la transmisión de la verdad, en la medida en que ésta está atravesada por el discurso político, es esencial que la formación que reciba el profesorado profundice en el conocimiento y la crítica social. En la pertinencia e importancia de la sociología en los programas de formación del profesorado han insistido muchos, entre ellos Mannheim y Giroux.

Pero se trata de un tema caduco en la actualidad. Y es que aunque el profesorado debería recibir otra formación y parte del problema radica en que los enseñantes de secundaria acaban en este trabajo sin ser la vía más deseada de las posibles que le otorga su titulación, el énfasis se pone en el desamparo social de los docentes por parte de la Administración. Aspecto este último utilizado por la LOGSE y la LOCE. Supeditada la

189-190. En esta ocasión el autor se refiere a la consideración que el profesorado tiene de sí mismo como un prestigio social “por los suelos”.

GUERRERO SERÓN, A. (1997): “El profesorado de media ante la ESO. La generalización de la enseñanza secundaria y el achique de espacios” en BRUNET ICART, I. (coord.), op.cit., pp. 36-37 y 42-43. Donde se recoge que uno de los mayores motivos de insatisfacción es la conciencia que el profesorado de medias tiene de una baja valoración social.

⁵⁴ Entre otros pueden verse:

-MARTÍN MORNO, J. - DE MIGUEL, A. (1982): *Sociología de las profesiones*, Madrid, CIS.

-ORTEGA, F. (1990): “Unos profesionales en busca de profesión” en *Educación y Sociedad*, nº 11.

-GIL, F. (1996): *Sociología del profesorado*, Ariel, Barcelona.

-ALTAREJOS, F. - IBÁÑEZ MARTÍN, J.A. - JORDÁN, J.A. - JOVER, G. (1998): *Ética docente*, Barcelona, Ariel.

-BURBULES, N. - DENSMORE, K. (1992): “Los límites de la profesionalización de la docencia”.

SYKES, G.: “En defensa del profesionalismo docente como una opción de política educativa”. Y BURBULES, N.-DENSMORE, K. (1992): “La persistencia del profesionalismo: es duro abrirse camino”, todos en *Educación y Sociedad*, nº11.

⁵⁵ MANNHEIM, K. (1987): *Ideología y utopía*, Madrid, Fondo de Cultura Económica.

elevación del reconocimiento social en esta última ley a una selección y formación mejor, aunque no se sepa cómo conseguirlo, pero todo parece indicar que en las mismas claves de su discurso ideológico neoliberal. Como mantiene Apple, la idea de que el mercado producirá mejores escuelas y una mejor formación del profesorado es una reivindicación neoliberal propia de la modernización conservadora⁵⁶. Y aunque el profesorado, abanzando los principios del Movimiento de Escuelas Eficaces, dice sentirse mejor, ello se hace soslayando y silenciando los temas de justicia social⁵⁷.

La educación ha dejado de ser “un bien inmaterial, cultural, al que se tiene derecho por poseer la condición de persona” para pasar a ser “un bien material sometido a las leyes eternas de la oferta y la demanda y a sus drásticas oscilaciones”⁵⁸.

Se podía haber incentivado, exigido, evaluado al profesorado en su parte de responsable de un ente público, para conseguir un sistema educativo mejor y más justo, pero la vía no es la LOCE, básicamente porque su objetivo no es ese. Es una visión homogeneizadora la que marca ahora el camino alejada de la posibilidad de una búsqueda transformadora más igualitaria y más eficaz y eficiente en este objetivo.

Europa no es la salida.

En el Documento-Marco “La integración del sistema universitario español en el espacio europeo de enseñanza superior”⁵⁹, se defienden estructuras organizativas flexibles en la educación superior que permitan “tanto un amplio acceso social al conocimiento como una capacitación personal crítica” que faciliten la “interpretación de la información y la generación del propio conocimiento”⁶⁰.

Así se justifica “una nueva concepción de la formación académica, centrada en el aprendizaje del alumno, y una revalorización de la función docente del profesor universitario que incentive su motivación y que reconozca los esfuerzos encaminados a mejorar la calidad y la innovación educativa”.

Mucho tendría que cambiar la enseñanza en los Títulos de Maestro y en la formación del profesorado de secundaria para llegar a este punto. Los programas de magisterio actuales, ya no sólo las asignaturas y sus descriptores, imposibilitan alcanzar esos resultados. Y ello es así por mucho que varíe la concepción de la enseñanza universitaria a través del crédito europeo⁶¹, hacia una lógica en principio loable y que algunos hemos defendido hace tiempo, centrándonos en el aprendizaje y en el trabajo del

⁵⁶ APPLE, M. (2001): “Markets, standards, teaching, and teacher education” *Journal of Teacher Education*, Vol. 52, nº 3, may/june, p.184.

⁵⁷ Puede verse REA, J. – WEINER, G. (2001): “Las culturas de culpa y redención. Cuando la delegación de poderes se convierte en control: qué piensan del movimiento de las escuelas eficaces los profesionales” en SLEE, R. – WEINER, G. – TOMLINSON, S. (eds.): *¿Eficacia para quién? Crítica de los movimientos e las escuelas eficaces y de la mejora escolar*, Madrid, Akal, pp. 38-39.

⁵⁸ PUELLES BENÍTEZ, M. (2002): “Estado y Educación: una relación histórica”, op.cit., p. 45.

⁵⁹ MEC, febrero de 2003.

⁶⁰ *Ibidem*, punto 2.

⁶¹ Según se propone el crédito europeo no recoge una medida de duración basada en las clases impartidas, sino que se trata de “una unidad de valoración del volumen del trabajo total del alumno, expresado en horas, que incluye tanto las clases, teóricas o prácticas, como el esfuerzo dedicado al estudio y a la preparación y realización de exámenes” (*Ibidem*, punto 5.1).

alumnado y menos en las clases presenciales y magistrales⁶². Y por mucho que, como se dice, el reconocimiento de la labor docente del profesorado incluya el tiempo dedicado a “organizar, orientar y supervisar el trabajo de los alumnos”.

Difícilmente se puede conseguir ni la capacidad crítica del alumnado universitario ni el cambio de actitud sobre la docencia del profesorado universitario, máxime si tenemos en cuenta factores como la edad de jubilación de este colectivo y la escasa regeneración del mismo. Sin ir más lejos, el profesorado tradicional de las escuelas de magisterio no cambió con la llegada de la LOGSE, aun a pesar de sus nuevas demandas⁶³.

La formación pues de los títulos de Maestro que pasa por un aprendizaje centrado en el dictado de apuntes, exigencia de presencia en clase, clases magistrales o entretenimiento en la toma de decisiones entre dos o tres métodos o posibilidades sin mayor conocimiento sobre sus aplicaciones, procedencias y consecuencias⁶⁴; unido a un profesorado retrógrado, sin conocimiento social o peor, progresista sin conocimiento y que sabe de la escasez de valor de la docencia; y unido a un alumnado feliz cuanto menos se le exija y que valora los trabajos de colores y las manualidades sobre todas las cosas; hace difícil, si no imposible, la consecución de una formación como la que dicese proponerse, máxime cuando el calibre de las materias formativas se centra en lo individual asilado de cualquier peso social.

La intención europea de suprimir los títulos de Diplomatura antes de 2010 suponen una transformación en los títulos de Maestro, no sólo en el TED. Pero los demandantes de convertir en licenciatura estos estudios o de la defensa de una educación más generalista no deberían confundir la situación. La intención parece más de jerarquización, como adelantara la LOU en una enseñanza, la universitaria, donde aun sin terminar de democratizarse –más bien parece estancarse o reducirse la matrícula- se hace necesario jerarquizar, distinguir. Ya no sólo creando universidades de primera y de segunda, sino en las mismas titulaciones: licenciatura, master, doctorado –como ocurre en el modelo

⁶² Claro que este hincapié en el aprendizaje del alumnado puede ajustarse a los principios de la TTA, que supeditan aquél a la pedagogía eficaz, en tanto forma más fácil de conseguir la cultura que se busca en la Agencia de Formación del Profesorado en el Reino Unido: “Una cultura en la que la enseñanza es una auténtica profesión que se basa en pruebas...”. Anthea Millett, citada en HEXTALL, I. – MAHONY, P. (2001), op.cit., p. 186.

⁶³ Todo parece aventurar que la docencia seguirá siendo secundaria para el profesorado universitario y que la formación crítica no se conseguirá a pesar de su teórica pretensión. Está por ver el desarrollo de la concepción del crédito europeo, pero no por exigirle mayor participación en la enseñanza al alumnado se consigue la capacidad de análisis, de interpretación o de crítica, muchas veces lo único que se logra es desbordar al alumnado de trabajo, que no de aprendizaje; y donde el tan bien considerado trabajo en equipo pasa a ser en la mayoría de los casos una suma de individualidades mal pegadas, que además suele acabar con enemistades profundas entre los teóricos coleguillas. Claro que el trabajo en equipo, la participación en proyectos que demanda el nuevo espíritu del capitalismo tampoco pasa por resaltar el pensamiento autónomo, la libre interpretación, la crítica salida de los márgenes establecidos, etc

Además en unos momentos donde lo que prima es el individuo, la inteligencia emocional, lo personal, lo afectivo en el mercado de trabajo, qué más se le puede pedir a la educación que la fuerza de las materias individuales. Puede verse: BOLTANSKI, L – CHIAPPELLO, E. (2002): *El nuevo espíritu del capitalismo*, Madrid, Akal.

Reynolds alude a tres fines educativos nuevos, que ayudan a resaltar el carácter de la inteligencia emocional sobre la cognitiva, en la defensa del movimiento de eficacia: destrezas para acceder a la información, para trabajar en equipo y capacidad para desenvolverse en un mundo complejo. Citado en HEXTALL, I. – MAHONY, P. (2001), op.cit., p. 186.

⁶⁴ GIROUX, H. (1987), op.cit.

norteamericano-, y dando mayor reconocimiento de la formación de los títulos de doctor y haciendo más difícil su realización. Lo que explícitamente se busca es la diferenciación, la excelencia, la competitividad bajo la concepción de calidad, guiada por la competitividad tan fuerte entre las clases medias por los escasos puestos de trabajo que pueden generarse para absorberlas⁶⁵.

Como puede observarse, nos estamos enfrentando a una transformación importante de la educación en general y también de la universitaria, cambios que no hacen sino enfatizar el carácter neoliberal de la sociedad, el mercado en la educación, como estamos viendo en los últimos años. Esos son los nuevos aires europeos llegados a España.

De lo que no cabe duda es que la formación del profesorado sea la que sea, es culpa de la Administración por animar y aceptar que la composición de expertos sea la que tiene mayor relación de fuerza en el campo educativo y en las escuelas de formación del profesorado⁶⁶.

Si miramos a algunos países “más avanzados” en normativas educativas, como Reino Unido, nos encontramos con que la sociología de la educación ha sido excluida de los PFP, dándose un cambio de rumbo en la política que algunos califican directamente en contra de la sociología de la educación⁶⁷. Inglaterra cuenta con un curriculum nacional para la formación del profesorado inspeccionado por la OFSTED (*Office for Standards in Education*)⁶⁸, cuyos resultados van ligados a la financiación. Ello supone un régimen de vigilancia inédito en educación superior de gran impacto en el trabajo y las identidades de los educadores. En uno de los informes publicados por la OFSTED, *Excellence in Research in Schools* se dice que la formación que reciben los estudiantes a profesores y profesores en ejercicio puede tener una influencia importante en sus creencias sobre el carácter de la empresa educativa y sobre la conveniencia de los diferentes métodos de enseñanza. A partir de ahí se consideran cruciales los descubrimientos en investigación educativa en la medida en que ayudan a definir el contenido intelectual. Y se convierte en relevante la práctica en el aula, descontextualizada, dejándose poco espacio al conocimiento sociológico a la vez que se limita el campo en la investigación en educación⁶⁹.

⁶⁵ Una obra muy interesante que recoge los nuevos tiempos en la sociedad y en educación: BOLTANSKI, L – CHIAPELLO, E. (2002), op.cit.

⁶⁶ CABRERA, B. (1988), op.cit., p. 80.

⁶⁷ SHAIN, F. – OZGA, J. (2002): “¿Crisis de identidad? Problemas y cuestiones en la Sociología de la Educación” en *Témpora*, nº 5, 2ª época, p. 177.

También Ball alude al desmoramiento de la teoría en los estudios educativos y en los cursos de formación del profesorado, siendo el resultado la despolitización de la educación, que pasa de un proceso intelectual a uno técnico, reduciéndose el “desarrollo profesional del profesor a una cuestión de destrezas y competencias, y de aprendizaje sobre el terreno”. BALL, S. (2001): “Estudios educativos,...”, op.cit., p. 107.

⁶⁸ La OFSTED es un organismo regulador que atiende tanto a la inspección de los centros educativos como de los departamentos universitarios dedicados a la formación inicial del profesorado. Desde su concepción se entiende que la formación del profesor, el desarrollo profesional, así como la calidad de la enseñanza deben interpretarse en claves de eficacia. En el contexto de Inglaterra, la Teacher Training Agency (TTA), organismo responsable de la formación del profesorado, busca la utilidad y la eficacia de la escuela y del profesorado. HEXTALL, I. – MAHONY, P. (2001): “Profesores eficientes y escuelas eficaces” en SLEE, R. – WEINER, G. – TOMLINSON, S. (eds.): *¿Eficacia para quién?...*, op.cit.

⁶⁹ SHAIN, F. – OZGA, J. (2002), op.cit., pp. 178-179.

En algunos Estados de EEUU el profesorado sólo puede usar unos métodos ya acordados para enseñar el contenido prefijado, situación que se controla con exámenes estatales y nacionales para el alumnado y el profesorado⁷⁰.

Tras estudiar la formación del profesorado en 29 universidades, Goodlad resalta como problemático el aislamiento social, intelectual y profesional del profesorado, la persistencia en la condición de cenicienta de la enseñanza en las escuelas y en la formación de los enseñantes, el hecho de que los programas se centren en el aula que no en las escuelas y que “las clases de historia, filosofía y fundamentos sociales de la educación” se hayan visto perjudicadas⁷¹.

¿Es esa la formación que busca Europa? ¿Acabará desapareciendo la sociología de la educación o reconvertirá su objeto de estudio para adaptarse a los nuevos tiempos? Ahí queda. Lo cierto es que los nuevos momentos por los que pasa el sistema educativo hablan de menor comprensividad, mayor excelencia, menor formación sociocultural de profesores y directores, mayor formación individual y mayor control de la Administración sobre el centro (vía directores, proceso evaluativo, pérdida de autonomía y dedicación del profesor a transmitir conocimiento) a través de la legitimación del carácter profesionalizador de los docentes y de la calidad del sistema educativo. Y donde la formación que recibe el profesorado y las funciones que se le otorgan siguen sin coincidir como ocurriera con la LOGSE, si bien con un acercamiento algo mayor en los últimos tiempos dado el carácter de experto que presumiblemente se le concede.

⁷⁰ En APPLE, M. “Política educativa y programa conservador en Estados Unidos” en *Revista de Educación*, nº .

⁷¹ Citado en FULLAN, M. (2002): “La formación del profesorado: la oportunidad perdida de la sociedad”, op.cit., pp. 122-123.