

ACTITUDES DEL PROFESORADO ANTE LA LOGSE. HACIA UNA TIPOLOGÍA SOCIOLÓGICA DEL PROFESORADO NO UNIVERSITARIO EN EL PROCESO DE LA REFORMA EDUCATIVA.

(Síntesis de un trabajo etnográfico practicado en la periferia de Madrid: Fuenlabrada, en la primavera del año 1995)

(COMUNICACIÓN QUE SE PRESENTA AL QUINTO CONGRESO ESPAÑOL DE SOCIOLOGÍA "HORIZONTES DESDE LA INCERTIDUMBRE", GRANADA, 28 A 30 DE SEPTIEMBRE DE 1995)

1. NIVEL DE CONOCIMIENTO DE LA LOGSE ENTRE EL PROFESORADO

No existe un grado homogéneo de conocimiento de la LOGSE y de sus implicaciones en los diferentes subsectores de la enseñanza no universitaria. Los diferentes niveles de conocimiento están directamente relacionados con el proceso de su implantación. Así, en el de Primaria hemos denotado una clara diferencia entre los centros públicos y los privados: en los públicos surgieron discusiones y hubo un debate en los momentos previos a su promulgación, y más tarde a la hora de su aplicación; no tanto así en los privados que tratan de adaptar la ley a su ideario y a su propia manera de trabajar; es decir, la discusión, cuando la ha habido, se focalizaba en torno a estos principios. De ello, inferimos una mayor libertad de discusión, más abierta en los centros públicos. En el caso de los centros privados, la Ley es asimilada de una manera más instrumental, siempre bajo el prisma de su propio ideario.

En el subsector de las Enseñanzas Medias es donde observamos el menor nivel de implicación y de conocimiento, con la excepción, claro está, de aquellos institutos que anticipan la Reforma, en los cuales la implantación de la Ley es un tema a la orden del día. El grado de conocimiento en los centros que todavía no anticipan la Reforma, aparentemente es muy escaso. Los que lo poseen en mayor medida son los directores de los centros que reciben y canalizan la información que se va generando en torno al tema que nos ocupa hacia el personal docente a su cargo. Pese al esfuerzo en transmitir la información, la receptividad de ésta es escasa, a no ser que la normativa puntual les implique muy directamente.

En el caso del centro que anticipa la E.S.O., el debate se centra sobre todo en la adaptación de materias o asignaturas: cómo impartir las nuevas asignaturas, qué material utilizar, cómo reestructurar los contenidos, los tiempos y los recursos humanos. Lógicamente, la anticipación de la E.S.O. ha supuesto un acercamiento más intenso de este profesorado a lo que es la Reforma, y una implicación notoriamente mayor que la de sus colegas de I. B. y de F.P.

En términos generales, el profesorado¹ no toma la iniciativa, y es el propio desarrollo

¹ Se hace excepción de la acción de la Federación de Enseñanza de CC.OO., que

normativo el que va marcando la pauta de lo que les es exigible. Detectamos en el subsector de las Enseñanzas Medias a extinguir una no excesiva preocupación por lo que inexorablemente va a repercutir en su trabajo y en el desarrollo profesional de estos docentes (a nivel individual y colectivo).

2. EL DEBATE INTERNO EN LOS CENTROS

En cuanto al debate, éste ha atravesado por diversas fases, y según los subsectores de la enseñanza. En un principio, en los primeros niveles de la enseñanza en los que se comenzó a implantar la Reforma, como fueron los colegios de E.G.B., la cantidad de material informativo supuso en ocasiones bloqueos por un exceso de la misma. El nuevo léxico supuso momentos de confusión e incertidumbre. Poco a poco se fueron despejando estas vacilaciones iniciales, de tal modo que ciertos debates ya ni se plantean en tanto que la Ley es ante todo una normativa y deja escasos márgenes de maniobra para la interpretación. Éste es el caso de los centros en el que el debate se suscitó en torno a interpretaciones que se hacían desde los claustros sobre determinados aspectos, y al final llegaron a la conclusión de que el debate sobraba, puesto que las normas que desarrollaban la Ley marcaban unas pautas muy precisas que anulaban el propio debate:

La llegada de las "cajas rojas" supuso el punto álgido del exceso de información. Este no es el caso de uno de los centros privados analizados que percibe la Reforma como una imposición ministerial, ante la cual la actitud es de acatamiento y de sometimiento. En ningún momento se habla de debate y ante todo se preserva la idea del acatamiento como condición de su propia supervivencia. No ven motivo de debate debido a las condiciones de funcionamiento de este tipo de centros.

En los centros de Enseñanzas Medias públicos donde hemos llevado a cabo la etnografía podemos diferenciar grados distintos de debate. En los tradicionales institutos de B.U.P. y F.P., el debate ha sido muy escaso. Se ha discutido sobre aspectos puntuales que han surgido o que se plantean desde la dirección. La Administración Educativa transmite documentación relativa al proceso de Reforma al director del centro, y éste, a su vez, es el encargado de poner al corriente de ello a los profesores del centro. Pero en sentido amplio, el debate ni se plantea. Así nos lo ha hecho constar reiteradamente uno de nuestros informantes.

Esta falta de debate es debida a un escaso interés por la participación en la discusión sobre aquellos aspectos que inexcusablemente van a afectarles. Haciendo una interpretación de este

promovió una iniciativa popular que ha recogido más de 600.000 firmas que ha llevado al parlamento español la propuesta de una Ley de Financiación para el desarrollo de la LOGSE, y en el que ha participado toda la Confederación Sindical de CC.OO, asumiéndola como propia en el ejercicio de su práctica socio-política.

hecho, presumimos un cierto malestar no manifiesto por lo que supone la Reforma Educativa en el ámbito de las Enseñanzas Medias, y más concretamente en los centros de B.U.P.. Quizás sea una manera indirecta de manifestar su escaso compromiso con algunos aspectos de la Reforma, y al mismo tiempo sea también una manera de eludir lo inevitable: *¿cómo se percibe?, pues la idea general: cuanto más tarde, mejor.*"

Esta misma indiferencia y evasión de algo que va a ser una realidad con la que han de convivir en un futuro no muy lejano, podemos apreciarla en los centros de F.P., en los cuales el profesorado también se mantiene distante del debate interno de la aplicación de la Ley y sus consecuencias.

En el instituto que anticipa la Reforma, la aplicación y consecuencias de la misma es un tema corriente, cotidiano en los debates internos que se suscitan. Debemos aclarar que el centro que hemos analizado tiene una trayectoria de varios años de implantación de la Reforma. De hecho, se trata de un instituto que no conoce otra experiencia, y por lo tanto, es un criatura natural surgida de la Ley. La mayoría de los temas que protagonizan las discusiones están directamente relacionadas con el desarrollo normativo de la LOGSE y en la manera en que ésta afecta a la estructura de los nuevos currícula. Cada año surgen problemas nuevos que son sometidos a la discusión del claustro. En definitiva, el debate no está cerrado.

3. CONSECUENCIAS PROFESIONALES DE LA APLICACIÓN DE LA LOGSE

3.1 EL TRABAJO DOCENTE NO LECTIVO

Hemos podido observar que en el nivel de la E.G.B./Enseñanza Primaria hay ciertos hábitos de coordinación horizontal y de trabajo en equipo con excepciones individualizadas pero de poco peso. De todas formas, el rechazo al trabajo en equipo no es frecuente. En general el espíritu de trabajo colectivo que quiere impulsa la Reforma estaba ya presente en los centros de Educación General Básica, según la información aportada por nuestros informantes.

Además, debemos añadir que Fuenlabrada es un caso excepcional y no frecuente con respecto a otros pueblos de la Comunidad de Madrid en lo referente a la escuela primaria pública. Un informante nos da cuenta de cierta especificidad que explica que esta localidad sea una de las pocas en la que está generalizada la dedicación exclusiva docente para las tareas no lectivas y que se realizan en el centro (reuniones de nivel, ciclo, departamento, claustro, visitas de padres, etc.).

En la escuela privada, y siempre según nuestros informantes, este tipo de prácticas son habituales en sus centros.

Para el caso de las Enseñanzas Medias encontraríamos tres niveles diferentes de prácticas no lectivas. En el instituto de Bachillerato, se nos informa que hay un nivel aceptable de trabajo en equipo por departamentos. Se cree que la implantación de la LOGSE en este sentido no afectará demasiado en los hábitos del profesorado: se venía trabajando en equipo departamental,

y se seguirá haciendo así añadiendo algún esfuerzo adicional. También se nos da cuenta, con criterio excepcional, de prácticas muy individualizadas, y que este mismo informante categoriza como de "Profesores Universitarios". Las prácticas de este sector minoritario del profesorado abiertamente individualista y elitista parece ser que chocan con lo que suele ser la tónica general del trabajo por departamentos. El espíritu de la Reforma invita al personal docente a trabajar en coordinación tanto horizontal como vertical como del colectivo docente a nivel de centro. Es ahí donde nuestro informante localiza una hipotética dificultad futura.

En cuanto a la elaboración de materiales curriculares se hace constancia de una falta de hábitos, que en cualquier caso no van a suponer problema a criterio de nuestro informante. Tampoco es un tema que les preocupe demasiado, y en todo caso su abordaje se pospone para el futuro. De cualquier manera, el verdadero problema, se subraya, consistirá en la toma de decisiones a nivel de centro: la elaboración del P.E.C. y los proyectos curriculares de centro.

Por parte de los que anticipan la Reforma debemos dejar constancia de que nos hablan de un buen ambiente de trabajo que favorece este tipo de prácticas, y que, en efecto las llevan a cabo.

En el extremo opuesto nos encontramos con el caso del instituto de Formación Profesional, donde hay una inhibición bastante generalizada a toda coordinación de tareas, así como que también esta inhibición se traslada a la realización de esfuerzos adicionales que se salgan de la pura lectividad. Si bien se nos informa de que formalmente existen reuniones de departamento, nuestro informante nos da cuenta de la escasa o nula operatividad de las mismas.

La elaboración de los materiales curriculares por parte del profesorado de los niveles donde ya se ha implantado la Reforma ha estado sujeta a los avatares del proceso, de su desarrollo práctico. Si en un principio la implantación de la LOGSE podía presuponer un proceso de recualificación profesional de los docentes, en el dominio del currículum expreso, tras un intento de abordar la elaboración de los materiales con la llegada de las "cajas rojas", la "Contra-Reforma" del ministro Solana abortó este proceso al dejar en manos de las oligopólicas editoriales de libros de texto la elaboración de los Proyectos Curriculares. Este hecho supone el ahondamiento en un irremediable proceso de descualificación del profesorado. Ahora no es el momento de ocuparnos de este tema, pero se trata de una circunstancia a tener en cuenta a la hora de leer estas conclusiones.

Según la informante del centro privado concertado, hay un reconocimiento explícito de la utilización del libro de texto como material curricular fundamental y que este reconocimiento es refrendado por la tradición de los padres y por los propios alumnos.

Ante estas circunstancias percibimos una dependencia bastante grande de los libros de texto, con algunas matizaciones. Se prueban vías complementarias al libro de texto, pero éste sigue siendo el rey de la escuela, como nos lo confirma uno de los entrevistados. Hay casos en que el esfuerzo por la elaboración de Proyectos Curriculares y de la programación de Aula es mínimo o casi nulo.

Además de esta falta de interés por la elaboración de materiales curriculares y material de aula, en algunos casos encontramos en el discurso de uno de los entrevistados un refuerzo del

valor de este instrumento didáctico pensando en los alumnos, por cuanto significa una ayuda inestimable para aquellos alumnos con dificultades de aprendizaje. Estos encuentran en el libro de texto un aliado. Ante el planteamiento alternativo, que invita a la elaboración de materiales curriculares por los propios centros (artículo 57 de la LOGSE), los profesores siguen viendo la necesidad de utilizar el libro de texto como principal fuente de recurso didáctico y no es un tema que les preocupe en exceso, ya que el propio Ministerio es tolerante con este hábito.

Otra limitación que se observa es la relativa a las constreñimientos de tiempo del que dispone el profesorado para la elaboración de los materiales, amén de que los contenidos curriculares que fija el Ministerio son tan amplios que apenas cabría tiempo para desarrollar nuevos. Los horarios constriñen, y no es posible llevar a cabo actividades alternativas que se salgan del ritmo impuesto por el libro. Por ese y por otros motivos, la elaboración de materiales curriculares y su aplicación están muy restringidos.

En definitiva, no hay nada nuevo bajo el sol. La elaboración de materiales curriculares en el centro no pasa de ser un ideal, y el libro de texto reina en la escuela y el instituto.

3.2 CONSECUENCIAS ESTRUCTURALES

La Reforma supone un cambio de la estructura del sistema educativo. Por un lado, los profesores de E.G.B. que contemplaba la Ley General de Educación de 1970 ven mermado su dominio profesional en el ciclo 12-14 que hasta ahora venían impartiendo. Este mismo hecho se ve reflejado en la Enseñanza Secundaria al existir un trasvase de este ciclo formativo, pasando a constituir el primer ciclo de Enseñanza Secundaria Obligatoria.

A esto hay que añadir que este trasvase no es un ajuste mecánico, y que afecta al sector del profesorado que venía impartiendo ese ciclo (séptimo y octavo del ciclo superior de E.G.B.).

Existen muchas dudas sobre el futuro profesional y la adscripción a un nivel educativo o a otro. Uno de los problemas que se refleja es el del desconocimiento de cómo se va a resolver este tema, y en qué condiciones se va a llevar a cabo la ubicación de este numeroso grupo de profesores. Podemos palpar un cierto grado de incertidumbre a este respecto.

En general se observa el proceso de implantación de la LOGSE como una pérdida de estatus de los profesores de E.G.B. que han perdido el título de profesor para quedar en maestros. Este proceso de pérdida de estatus se acentúa más en la percepción del profesorado de Enseñanzas Medias. Además de observar como merma su estatus profesional, perciben con preocupación una disminución de la calidad de los contenidos de la enseñanza en E.S.O. con respecto a la que venían impartiendo.

Si hay una palabra que define esta perspectiva de análisis es la llamada "egebeización" de las Enseñanzas Medias. A dos años vista de la implantación generalizada de la Enseñanza Secundaria se prevé que ésta no va a estar exenta de conflictos, sobre todo en los primeros momentos, ya que el profesorado de las actuales Enseñanzas Medias se va a encontrar con un alumnado y unos contenidos de enseñanza ajenos hasta ahora para este colectivo. Los contenidos

de la Secundaria Obligatoria dejan de responder a las necesidades de la preparación de un alumnado que vaya dirigido a la Universidad, quedando reservado éste para el ciclo de dos años del Bachillerato. Este profesorado va a ser vinculado a partir de ese momento a una enseñanza que hasta ahora era voluntaria, que tenía un filtro selectivo (el Graduado Escolar), y va a aceptar a todos los alumnos comprendidos entre las edades 12-16 (ampliable a 18) sin ningún tipo de filtro, obligatoriamente, les guste o no les guste.

Como nos indica un informante esta circunstancia pudiera degenerar en un intento de esquivar la E.S.O. y por parte de algunos profesores, adscribirse a los nuevos bachilleratos.

La percepción más generalizada es la de una pérdida de estatus, tanto en la Enseñanza Primaria como en las Medias. Este descenso de estatus, en el caso de los profesores de E.G.B. ha supuesto un malestar que en algunos casos se traduce en cierta hostilidad con respecto a la Administración Educativa. Si en un momento pareció que el estatus profesional se había elevado, en estos momentos se siente una sensación de retroceso en este sentido.

El nuevo ciclo educativo y los cambios que van a afectar a las enseñanzas medias van a significar procesos de ajuste en las acciones pedagógicas, en la metodología y en la acción tutorial, éste último aspecto prácticamente inexistente en este nivel de enseñanzas.

Deberá producirse un cambio sustancial en la mentalidad de los profesores de las Enseñanzas Medias para hacerse cargo de la nueva situación. El proceso de adaptación a estas nuevas condiciones va a ser inevitable, y ello va a suponer un cambio de actitudes del profesorado de estas enseñanzas con respecto al alumnado. El previsible déficit de acción tutorial en la E.S.O. es un problema a solucionar, si bien algunos apuntan que la profesionalidad salvará estos escollos. Las consecuencias de este déficit repercutirían, lógicamente en el alumnado, algo que se debería tratar de evitar. A este respecto, por parte de los actuales profesores de E.G.B. se intuyen como reales por no ser prácticas consuetudinarias en el ejercicio profesional de los docentes de Enseñanzas Medias. Es decir, se teme que el profesor de E.S.O. se limite a impartir la materia y no se ocupe como debiera de la acción tutorial. Se trata de una importante carencia organizativa y pedagógica, según nos indican los informantes.

Desde el centro donde se anticipa la E.S.O. se observa otra dificultad derivada de la reestructuración de las Enseñanzas Medias, que se resume en la aplicación de criterios de excepcionalidad para la continuación de estudios de alumnos que ya repitieron.

Volviendo al tema de la readscripción, los profesores del ciclo superior de E.G.B., en algunos casos han asumido el futuro trasvase al primer ciclo de la E.S.O., de tal forma que empiezan a trabajar con los criterios que fija la LOGSE, y se observa un distanciamiento con respecto a los profesores de Primaria de su mismo centro. Este caso no es generalizable, toda vez que pesa la incertidumbre y el desconocimiento ya que la red de centros y plantillas recientemente publicada no resuelve el tema. Todo ello se puede incrementar con una cierta dosis de incertidumbre añadida por la previsible alternancia política en los próximos años.

Se admite que la filosofía de la LOGSE apuesta por la reprofesionalización del personal docente. Este gesto es aplaudido, aunque como hemos visto, en muchos casos se observan consecuencias que contradicen el espíritu de la Ley. De todas formas, en los centros educativos se

reconoce al personal como unos profesionales de gran calidad. La profesionalidad, según se nos informa, está presente en la escuela, aunque sobre esto hay opiniones para todos los gustos. Hay quien sinceramente hace una crítica del profesorado de su centro, llamando la atención, precisamente, sobre la falta de profesionalidad (el caso del centro de F.P.).

La nueva reestructuración de materias en la Enseñanza Secundaria supondrá un mayor esfuerzo por parte de los profesores y una sobrecarga de trabajo. La reestructuración y su viabilidad queda en manos del profesorado, que como veremos más adelante, en algunos casos sufrirá y expresará un cierto abandono por parte de la Autoridad Educativa.

Existe un modelo de centro en el que la autonomía a la hora de trabajar y el estilo propio de hacer las cosas es una característica importante del mismo ya antes de la aprobación de la Ley. En estos podemos observar una serie de reticencias ante el constreñimiento que de la propia LOGSE se deriva. Según estos, la Administración constriñe cada vez más. Reconocen que es necesario un mínimo de control y un criterio único, porque en caso contrario la anarquía reinaría en el sistema educativo. Pero el papel de la Administración no se limita a proporcionar una serie de ítems y criterios para la consecución del proyecto curricular. La sensación es la de que el propio proyecto curricular viene marcado y realizado desde el Ministerio con lo cual el margen de maniobra por parte del centro queda reducido a la mínima expresión.

Esta estricta reglamentación del funcionamiento general de los centros permite al Ministerio controlar a los centros y unificar la acción de los mismos. Los centros que optan por una mayor autonomía se ven agraviados por este hecho. Es decir, ante la aparente libertad de funcionamiento de los centros, en realidad nos encontramos con un fuerte encorsetamiento que derivará en la frustración y en la desidia del profesorado. La Reforma, según va evolucionando, pasa a ser, por desgracia según estos centros, cada vez más limitativa. A esto debemos añadir el papel jugado por las principales editoriales oligopólicas, que como ya hemos visto, restringen, hacen prácticamente imposible el libre albedrío en materia de elaboración de material curricular, por parte de un profesorado cada vez más (en teoría) profesional. Así, los centros propensos a la autonomía de trabajo abren las puertas a una nueva cuestión: ¿la LOGSE nos lleva hacia la profesionalización, o hacia la desprofesionalización del personal docente? Estos centros entienden que la desprofesionalización docente es una realidad.

3.3 LA FORMACIÓN PERMANENTE: PARTICIPACIÓN EN LAS ACTIVIDADES

Hemos denotado en el conjunto del profesorado objeto de estudio una notoria participación en los cursos que promueven su formación permanente. Éste es uno de los temas que la LOGSE pretende impulsar, animando al profesorado a la participación en actividades de formación e incluso reconociendo esa actividad como un derecho y obligación concerniente a todos los profesores. Así lo refleja el Artículo 56 de la LOGSE en su segundo apartado, el cual reproducimos textualmente:

"La formación permanente constituye un derecho y una obligación de todo el profesorado y una responsabilidad de las Administraciones educativas y de los propios centros. Periódicamente, el profesorado deberá realizar actividades de actualización científica, didáctica, y profesional en los centros docentes, en instituciones formativas específicas, en las universidades y, en el caso del profesorado de formación profesional, también en las empresas."

En cuanto a la motivación que impulsa al profesorado a la participación en las actividades de formación permanente, en primer lugar deberíamos destacar el interés material y de promoción profesional, ya que se trata de un aliciente fundamental en el que todos los informantes de las enseñanzas públicas coinciden. Es decir, los créditos que se asignan al partícipe por la realización de cursos de formación, suponen un estímulo ya que estos créditos se traducen en un nuevo concepto retributivo: los sexenios. De todas formas, no queda muy claro si este hecho es el principal motor para el reciclaje o el profesorado tiene otras motivaciones intrínsecas. En cualquier caso es una circunstancia que coadyuva a la realización de tareas de este tenor (a la que invita la LOGSE).

Se puede valorar como algo positivo el hecho de que el profesorado se involucre en tareas de autorreciclaje profesional pese a que en muchos casos la motivación para la participación en un primer momento pueda depender de alicientes extrínsecos como es el caso de los sexenios. Este fenómeno es importante por cuanto procura un conjunto de hábitos en el colectivo del profesorado, si bien, se nos dice que estas prácticas eran realizadas por el profesorado con anterioridad a la LOGSE (Escuelas de Verano, Movimientos de Renovación Pedagógica, Colegios de Doctores y Licenciados, etc.), a un nivel estrictamente privado, mientras que ahora la formación posee un carácter más institucionalizado, como nos lo recuerda algún informante.

También hay que señalar que el mismo hecho de la Reforma Educativa genera expectativas que invitan a efectuar una reflexividad sobre la teoría y la práctica docentes.

De todas formas no podemos olvidar las motivaciones intrínsecas que conducen al profesorado hacia el desarrollo de estas tareas. Cuando hablamos de las motivaciones intrínsecas, nos estamos refiriendo al interés propio del profesor/a por su enriquecimiento de conocimientos y por el deseo de compartir y contrastar sus experiencias con las de otros compañeros. Este interés se puede ver acrecentado por experiencias positivas anteriores, las cuales crean los hábitos a que antes hemos hecho referencia.

Existen serias dudas sobre si esta fórmula de realización de cursos puede llegar a un cierto grado de agotamiento, por no adecuarse a las expectativas reales demandadas por los profesores. Algunos informantes apuntan hacia la baja calidad de los cursos recibidos, escasa preparación o planificación, o las cualidades de la persona que imparte el curso, e incluso la utilidad del mismo.

La enseñanza privada constituye un mundo aparte. Los profesores se sienten discriminados en el acceso a los cursos que imparten los CEPs (dirigidos prioritariamente a los centros y los profesores de la enseñanza pública). Se sienten marginados toda vez que la oferta se dirige en principio a la enseñanza pública, y sólo acceden a los cursos cuando no son cubiertos por la demanda de los centros públicos. Otra limitación que manifiestan se refiere a los horarios en que se imparten los mismos, que colisionan con sus propios horarios de trabajo.

En la Enseñanza Secundaria hay una tendencia a rechazar los cursos de carácter genérico. Se vinculan más a aquellos que tienen un carácter específico para la asignatura o ligados a los aspectos tecnológicos y su aprovechamiento didáctico.

El objetivo de los cursos plantea en muchos casos tener una resonancia en el centro. En

esta práctica coincidirían (según nos comentan) los centros privados, que por otro lado, señalan que su nivel de compromiso en la realización de los cursos es más elevada, con un gran componente voluntarista y automotivante, al carecer de los estímulos adicionales de los sexenios.

También se señala por la enseñanza pública una especie de meritocracia asociada a la realización de cursos, más para el curriculum privado y personal del asistente (credencialismo). Siendo este hecho, según se nos dice, reconocido por la propia Administración.

Muchas veces no se cumple el objetivo divulgativo de los cursos, ya que algunos profesores que asisten a los cursos guardan celosamente la información que se les facilita en los mismos.

También existe un importante nivel de reciclaje profesional en los propios centros, bajo los auspicios del MEC. El nivel institucional ha calado fuertemente, lo cual nos indica que los créditos que se asignan para la retribución de los sexenios puede ser un componente muy importante en la motivación de los profesores.

Los CEPs han adquirido carta de naturaleza en la formación permanente del profesorado. No obstante son susceptibles de críticas como la que les asigna un papel de meros repartidores de créditos entre el profesorado.

Como quiera que fuere se constata un hecho, y es que los profesores realizan tareas de autorreciclaje profesional: CC. AA., Colegios de Doctores y Licenciados, MM. de R. P., Universidades, I.C.E.s, Sindicatos, etc., y en el que los CEPs (o CPRs) constituyen el punto de referencia obligado como la instancia que organiza, planifica, orienta y lleva a cabo la mayor parte de la oferta y de la realización de cursos para la formación permanente del profesorado.

3.4 LA LECTIVIDAD

La LOGSE, en su Preámbulo, así como en el título preliminar establece un nuevo modelo de relaciones dentro del aula. Se propone consolidar la democracia, y para ello, se parte de la apuesta por la democratización de las relaciones entre docente y discente, proponiendo una metodología activa que asegure la participación del alumnado en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En el caso de la Primaria, en general se detectan buenas relaciones entre el profesorado y el alumnado. Lógicamente, estas relaciones no están exentas de conflicto, y mientras éste se encauce adecuadamente no peligran estas relaciones. Se observa un mayor acercamiento o menor distancia entre alumnos y profesores en estos primeros niveles de la enseñanza. La acción tutorial que ejercen los maestros de Primaria sirve para resolver dificultades que surgen en el propio desarrollo de la relación. La LOGSE supone un principio de reflexividad sobre la propia actividad pedagógica.

En las Enseñanzas Medias se constata la existencia de relaciones autoritarias. Este fuerte enraizamiento de actitudes y comportamientos autocráticos va a ser difícil de modificar. La

realidad nos muestra que la realidad política, relativamente reciente, no se corresponde con una democratización profunda de todas las instituciones de la sociedad. Es un proceso que está en marcha y que se hace día a día, pero va a suponer mucho tiempo, esfuerzo y voluntad. La vida de los centros está salpicada de ejemplos de autoritarismo y arbitrariedad, que nos hace recordar que la distancia entre alumnos y profesores todavía es una realidad.

Dentro del marco de esta problemática otro de los temas que se sugieren, es si esta nueva relación es un producto de la nueva situación (democrática) o si ha sido propiciada por la filosofía de la LOGSE. Hay quien se decanta por la influencia de la realidad política y social cambiante más que por el efecto de la promulgación de esta Ley.

Por otra parte, desde la óptica de las Enseñanzas Medias a extinguir no se tiene claridad al respecto. Se trata de un tema que no protagoniza el debate actual de estos centros. Sin embargo, se nos indica que puede ser un aspecto que genere problemas, aunque el propio profesorado no se manifieste aún sobre el tema.

Los colegios concertados, con la aprobación de la LOGSE se ven obligados a aceptar alumnos de todo tipo y condición (por ser centros sostenidos con fondos públicos). Y esto se observa como una dificultad añadida. El problema lo centran en el hecho de que para poder llevar a cabo una educación compensatoria es necesario acudir a refuerzos educativos y en opinión de nuestra informante el Ministerio concede estos refuerzos pero de manera limitada. Concretamente se refieren a la escasez de personal especializado para atender a la diversidad y a alumnos con necesidades educativas especiales.

4. ACTITUDES DEL PROFESORADO ANTE EL CAMBIO

4.1 LA AUTORIDAD EDUCATIVA Y EL CONTROL ADMINISTRATIVO

La Autoridad Educativa principal, en este caso el Ministerio de Educación y Ciencia, como responsable de la aplicación de la Reforma Educativa toma el papel director y orientador del cambio. La acción ministerial también es fuente de conflicto entre los diferentes agentes de la educación. En el desarrollo de la Ley hay fisuras, de modo que según la percepción del profesorado, la actuación del MEC es un tanto errática.

La imagen de la Autoridad Ministerial por parte del profesorado es en general crítica. Los cuatro ministros que ha tenido la Reforma (Maravall, Solana, Rubalcaba y Pertierra) han imprimido diferentes ritmos a la implantación de la Reforma. Una de los principales problemas con que se encuentra esta reforma es la inexistencia de una ley de financiación de la misma, por lo que su desarrollo se ve comprometido por el Presupuesto General del Estado.

Las dificultades presupuestarias impiden un desarrollo adecuado a lo que sería deseable, y que se intentan paliar a través de "parches": las setenta y siete medidas de Pertierra, el Proyecto de Ley de Participación Evaluación y Gobierno de los Centros... En este sentido se manifiestan algunas declaraciones que denuncian la falta de voluntad ministerial para llevar a cabo la

Reforma con las debidas garantías así como la falta de recursos económicos y en consecuencia, la escasez de personal.

Estos casos nos muestran uno de los problemas relacionados con la escasez de recursos (humanos en la apreciación de los profesores); la falta de medios impide o dificulta llevar adelante el refuerzo educativo necesario para cumplir la atención a la diversidad en una escuela con un alumnado cada vez más heterogéneo.

Para el Instituto que anticipa la E.S.O., la falta de medios se traduce en problema de infraestructura, equipamiento y dotaciones. Es decir, vemos un elemento problemático cuando se implante la E.S.O. de manera generalizada, por cuanto los edificios actuales carecen de las dotaciones necesarias para impartir las nuevas materias. De hecho, como nos lo muestra el caso analizado, uno de los problemas básicos será el de adecuar las instalaciones existentes y dotarlas de los equipamientos necesarios. Habrá dificultades incluso a nivel estructural de los edificios.

Sin embargo, en este sentido la percepción negativa no es única ni generalizable. Un informante de Enseñanza Primaria valora positivamente el que en los últimos tiempos se haya producido un aumento de medios económicos y de profesorado (se refiere a un aumento cuantitativo). En este sentido también hay una sensación de que se avanza. Este gran cambio, por tanto, es aplaudido y se ve con optimismo. Es decir, se observan los efectos que posiblemente la Reforma ha impulsado.

A la denuncia de falta de medios habría que añadir otra queja: algunos profesionales de la docencia sienten que su labor es escasamente compensada con la remuneración económica que perciben. Existe esa sensación de que el Ministerio paga mal, lo cual deriva hacia una desgana y falta de motivación (incentivación) por la participación más activa en la Reforma.

Los centros concertados manifiestan de nuevo su marginación ante lo que ellos consideran una falta de atención del Ministerio por no considerar suficientemente la función que viene prestando. La falta de consideración, claro está, estaría relacionada o vendría referida a un agravio comparativo en términos de retribución con respecto a la enseñanza pública. Este hecho hace que estos centros, en ocasiones muestren una actitud de distanciamiento y de reserva frente al Ministerio.

La Inspección es el vínculo más directo de la Administración Educativa con los centros escolares. Por lo que denotamos, la relación entre profesores e inspección no es generadora de conflictos (en el caso de Fuenlabrada). Una de las funciones de la inspección se centra en la vigilancia formal de los procesos administrativos. En este sentido existe una percepción de que la nueva inspección presiona cada vez más en la cumplimentación de formalismos burocráticos.

Otra de las funciones que se reconoce a la inspección es el asesoramiento y orientación al profesorado en la aplicación de la Reforma y el trabajo docente en unas condiciones cambiantes (artículo 61 de la LOGSE, apartados "a" y "d"). En este sentido se percibe una sensación de abandono entre el profesorado, que tan sólo ve una de las facetas de la función inspectora: el profesor es testigo de que la inspección tan sólo cumple con la función de vigilancia en términos burocráticos. La inspección es requerida en algunos casos para la orientación y ésta no responde

como sería de esperar.

Bien por falta de atención de la inspección (que es el interlocutor más directo del MEC con el profesorado) o bien por otra serie de motivos, la realidad nos muestra que existe una sensación entre el profesorado, bastante generalizada, de abandono por parte del Ministerio.

Relacionado con este mismo tema de la inspección, los profesores dan cuenta de que hay una especie de agravio comparativo en el trato y protagonismo concedido a las quejas y denuncias de los padres frente a las de los profesores. Los profesores, una vez más, se sienten marginados ante el poder de los padres. Estamos ante un fenómeno que recibe un curioso nombre, "culto al padre"; la propia denominación es ilustrativa del problema, la discriminación: "*...esto es una idea bastante generalizada. Es decir, tú tienes un problema y el problema se pudre. Un padre, con razón o sin ella, da una queja y al día siguiente la inspección está aquí.*"

El nuevo proyecto de ley del ministro Pertierra, contestado masivamente por los propios profesores (según la consulta efectuada por los sindicatos durante la primera quincena de mayo), trata de reconducir el proceso apostando por un nuevo modelo de relaciones entre los diferentes actores del sistema escolar. Según este proyecto, al director se le atribuyen más funciones y mayor poder de decisión, y como interpreta alguno de nuestros informantes, éste pasaría a ser un jefe de personal. Este hecho puede contener elementos y consecuencias perversos o no queridos por el profesorado. La nueva distribución del poder presumiblemente colocaría al director como una extensión de la Administración Educativa en los centros, frente al cuerpo docente del cual hasta ahora se extraía y era su aliado. Todo eso choca con una vida de los centros más dinámica y cooperativa como pretende la Ley.

Se trata de una nueva polémica, muy al hilo del momento en que se redactan estas líneas, y por lo tanto, no hemos podido ahondar en el tema en las entrevistas realizadas.

Otra de las dimensiones del problema de las relaciones profesorado-Ministerio es la falta de ajuste entre la visión del Ministerio como "padre" de la Reforma y la realidad del día a día representado y vivido por los profesores. De esta falta de sintonía dan cuenta algunas de las manifestaciones que hemos recogido en esta etnografía.

Existe toda una serie de dudas sobre la gestión del Ministerio y su compromiso de llevar a cabo la Reforma. Se observa que el propio Ministerio vacila, retrasa, imprime nuevos elementos en las relaciones con el profesorado. Todo ello supone añadir incertidumbres a este proceso.

Como conclusión, podríamos añadir un fenómeno que nos señala uno de nuestros informantes. La consecuencia final de esta percepción negativa de la tarea del Ministerio es la descarga y la proyección de todos los males del centro al MEC. Éste aparece como estigmatizado, y es la cabeza de turco donde desahogan los profesores su malestar.

4.2 LA LOGSE: UNA LEY

La percepción general sobre la LOGSE es que ante todo se trata de una Ley. Es decir, se

ve como una imposición que viene de arriba a abajo, y que tiene un carácter coercitivo. Se impone. Es un fenómeno unidireccional, que al parecer, no hay manera de detenerlo. Como se trata de una ley, en general todos los profesores la acatan como imperativo legal.

Existe una sensación extendida de que los centros docentes no han sido consultados, que no se ha contado con la opinión del profesorado en el desarrollo de la normativa que hace operativa esta ley.

Esto no quiere decir que objetivamente nuestros sujetos de estudio nieguen que el proceso de elaboración de la LOGSE fuera debatido y consensado por las diferentes fuerzas políticas y sindicales. Se habla de pato, debate y consenso. Pero a la hora de enjuiciar el papel del Ministerio como agente que desarrolla medidas concretas para la implantación de la LOGSE, los profesores denuncian una clara unidireccionalidad, que no da lugar a la participación de los demás agentes implicados en la Reforma. Así, la opinión más común entre el profesorado acerca del desarrollo de la Ley es el siguiente: *"Ahora. Si tú preguntas, te dirán que fue impuesta y punto, claro."*

Al preguntarle a un informante sobre la visión general de la LOGSE, nos dice que la ven de la siguiente manera: *"Yo creo, fundamentalmente, como una legislación que hay que acatar."*

En algunos casos, la LOGSE tan solo significa un cierto nivel de participación del profesorado en los asuntos administrativos. Estos deben atenerse a la cumplimentación de los trámites que se les exigen y nada más. Aparte de todo esto, no existe una iniciativa e implicación en el desarrollo práctico de la Reforma por parte del profesorado, porque de hecho no se cuenta con ellos. La LOGSE es una Ley confeccionada a la que se van ajustando con mayor o con menor eficacia, o con mayores o menores posibilidades. Pero la implicación es nula, por que de hecho la Reforma ha pasado a entenderse como mera reglamentación.

Con respecto a los centros privados se da una convergencia con los términos de la ley para la propia supervivencia de estos centros.

A pesar de las quejas que hemos podido recoger en este apartado, el hecho de la imposición también tendría otra cara por parte de un sector del profesorado. Se trata de aquellos que han internalizado el discurso burocrático (en el sentido weberiano), y que ante la autoridad educativa ejercen como burócratas al uso y están dispuestos a aplicar la legislación sin otras consideraciones.

4.3 UNA ESCUELA MÁS BUROCRÁTICA

Una de las consecuencias, queridas o no, de la aplicación de la reforma educativa es un incremento notable de las tareas administrativas en la escuela. Prácticamente todos nuestros informantes hacen referencia a este hecho, y lo hacen críticamente. Es una carga de trabajo adicional que los profesores valoran negativamente, no le ven excesiva utilidad, que provoca cansancio y saturación.

Por consiguiente, la nueva hornada de profesores que se va incorporando al sistema

escolar, constituye el grupo de personas, cuya predisposición (al no tener experiencias anteriores) es más acorde con este nuevo ambiente: burócratas y tecnócratas, como recogemos de uno de nuestros entrevistados. Los profesores que ya venían trabajando antes de la Reforma observan este fenómeno con relativa preocupación y como una carga de trabajo molesta que choca con sus hábitos tradicionales y que resta espontaneidad y frescura a sus actividades. A todo ello se le añade, que como tarea adicional a sus prácticas de trabajo, este hecho les significa una pérdida de tiempo que se valora como escasamente útil y que podría ser dedicado a tareas consideradas más provechosas.

Parece ser que el objetivo de dejar constancia documentada de todas las actividades que se realizan en los centros no es otro que el de la dinamización de la escuela, la cooperación y la participación activa de sus miembros. Sin embargo, paradójicamente, con esta carga administrativa, se ha perdido vitalidad en las relaciones internas de los centros, que en ocasiones conduce a una sensación de hastío y de pérdida de tiempo que se sustrae de otras actividades.

Como una coerción, y también como un trabajo extraordinario sin compensación material.

Podemos concluir que este hecho constituye un fenómeno relativamente nuevo que ha adquirido una dimensión cualitativa en la percepción del profesorado y que es una consecuencia directa de la implantación de la LOGSE.

5. PARA UNA TIPOLOGÍA DEL PROFESORADO DE ENSEÑANZA NO UNIVERSITARIA: LOS PROFESORES Y LA LOGSE

Uno de los objetivos de nuestra investigación trataba de buscar si la LOGSE había significado o estaba significando un cambio sustancial de actitudes y posicionamientos del profesorado no universitario ante la perspectiva de un nuevo ordenamiento del sistema educativo. Considerábamos que los hechos que se estaban produciendo en el sistema educativo español contendría elementos que hicieran posible un reposicionamiento del profesorado ante una situación cambiante.

Es decir, partíamos de un conjunto de categorías generales del profesorado que a título orientativo nos podrían ir definiendo las opciones personales que dentro de este colectivo serían posibles de identificar ante un modelo nuevo (LOGSE) que significa una ruptura con el modelo anterior (Ley General de Educación).

Era de esperar que ante el cambio no todos los profesores reaccionarían de la misma manera, de tal forma que pudieran distinguirse un conjunto de perfiles sociológicos a partir de la propia implantación de la Ley. Pensábamos encontrar elementos de cierta homogeneidad en los diferentes centros para validar nuestra hipótesis inicial.

Los resultados conseguidos a través de esta investigación nos muestran una realidad totalmente diferente. No es tanto que a raíz de la implantación de la LOGSE hayan surgido unos tipos ideológicos por el hecho mismo de esta Ley de reforma y ordenamiento del sistema educativo, sino que esta realidad no es un elemento significativo a considerar en la conformación de una nueva tipología. Los tipos estaban configurados en realidad sociológica del sistema escolar previa a la Reforma. Con el cambio esos tipos o categorías sociológicas del profesorado

permanecen, y no se dan reposicionamientos. El talante del profesor es lo que prima con independencia de lo que la LOGSE pueda influenciar en sus actitudes y en su manera de ser.

Los profesores reaccionan y se posicionan ante los cambios en el sistema educativo. Pero la Ley no modifica en lo sustancial este talante personal de cada profesor y la manera de conducirse en la escuela. Es decir, los docentes innovadores y progresistas, por ejemplo, lo eran antes, lo son ahora y lo seguirán siendo independientemente de la Reforma. Otro tanto puede decirse de los conservadores y del resto de las categorías. El profesor, ante el cambio reacciona, pero siempre congruentemente con las posiciones adoptadas por él mismo ante otras situaciones.

En este sentido, la convergencia con la ley es la tónica dominante preservando cada profesor sus propias actitudes. De hecho la postura convergente con respecto a la LOGSE es considerada como la actitud más lógica e inteligente: aceptar la LOGSE como el nuevo entorno de trabajo al que hay que adaptarse.

No obstante, y como más significativo, denotamos con preocupación la actitud resistente del colectivo de las enseñanzas medias a extinguir. Es quizá el sector más "duro" de la enseñanza no universitaria, y es donde afecta de modo más claro la actual Reforma. Pensamos que son los que van a tener más problemas en su adaptación. Lo que desde este colectivo es considerado como una pérdida de estatus al tener que enfrentarse con un tipo de enseñanza más generalista, con una clientela más inespecífica, los cambios en los contenidos, metodología, acción tutorial... son muchos cambios para que sean asimilados por este personal con muchas rutinas de trabajo y prácticas muy acendradas. La acción ministerial debiera dirigirse con preferencia en estos momentos hacia este colectivo, tal vez de manera urgente, aunque no precipitada.

Lo que sí hemos captado en cada entrevista es el hecho de que cada centro "respira por sus heridas". La percepción de la significación de la LOGSE está mediatizada por la experiencia de su implantación o en su caso por el temor que inspira su inexorable acercamiento en el tiempo (centros de Enseñanzas Medias). La lectura de las páginas precedentes no nos acerca tanto a los perfiles individuales del profesorado, que era una de nuestras hipótesis de trabajo, más bien hemos tratado de describir un conjunto de realidades y problemas que están presentes en el hoy del sistema escolar no universitario.

6. EL SOCIÓLOGO EN LA ESCUELA

Como otro de los objetivos que nos planteábamos era una posible investigación de más profundo calado empírico en el sistema escolar, al final de cada entrevista incluíamos una pregunta en torno a la posibilidad de efectuar una investigación en los centros y así palpar sobre el terreno la posible receptividad que ésta pudiera tener por parte de los sujetos a investigar.

La verdad es que hemos encontrado respuestas de sentido contradictorio: desde una tolerancia total hasta una cerrazón, con muchas suspicacias, reservas... También en este caso, el talante personal de cada profesor sería la medida para la permisividad o no de tales prácticas

investigadoras, desde posiciones caracteriológicas o de personalidad (hay profesores tímidos que se ponen "nerviosos" ante la presencia de alguien ajeno a su ámbito de trabajo), o ideológicas: los más progresistas parecen no sentirse tan intimidados por la presencia del investigador, no parece así en lo que respecta los más conservadores.

Uno de los problemas que suscitaría una investigación dirigida a los profesores como objeto de estudio (a título individual) tendría su origen en el temor a ser fiscalizados en su trabajo. En general, al profesorado no le gusta ser observado en su medio. Una propuesta en este sentido provoca reticencias por parte de los hipotéticos sujetos a investigar.

Jesús Rodríguez Obregón e Igor Sota Garitaonandia.

Madrid, junio de 1995