

PROFESORADO DE SECUNDARIA: ¿UNA IDENTIDAD PROFESIONAL AMENAZADA?

Lourdes Montero
Universidade de Santiago de Compostela

INTRODUCCIÓN

En un trabajo sobre las repercusiones de los cambios en el profesorado de secundaria canadiense Hargreaves (1996: 287) afirma: “*las reglas del mundo están cambiando. Es hora de que las reglas de la enseñanza y del trabajo de los docentes varíen con ellas*”. Ciertamente, en una sociedad construida desde unas nuevas reglas de juego que nos permiten saber, si acaso, lo que somos hoy pero no lo que haremos y seremos mañana, el profesorado -en general- y el de secundaria en particular, está sujeto a los vaivenes de unas estructuras en cambio permanente donde sólo cabe prepararse para afrontar con profesionalidad la dimensión catalizadora de ese cambio

Llama la atención que un colectivo profesional que parecía no tener problemas y estaba cómodamente instalado en una estructura organizativa, salarial, de reconocimiento social, de conocimiento disciplinar, aparentemente estable y cómoda comienza a desestabilizarse a partir de las ráfagas enviadas por los aires de implantación de la Reforma educativa y a mostrarse conflictivo, insatisfecho, molesto con los cambios... dando la sensación de una cierta inseguridad, de bastante irritación y, a menudo, de clara oposición a los retos profesionales a los que se enfrentan. ¿Qué está pasando?.

Este trabajo es una reelaboración de un informe realizado por la autora a petición del Consello Escolar de Galicia en marzo de 1998 . Con él pretendo trazar unas pinceladas sobre el profesorado de secundaria que contribuyan a enfocar el tema como un objeto de conocimiento apasionante, dinámico y, como tantos otros temas educativos, imposible de cerrar. En simultáneo, trato de contribuir al diseño de un catalizador para el cambio de perspectivas de los profesores de secundaria ante la alteración de las reglas que definían su trabajo en función de los cambios a los que se enfrentan; trato también de contribuir a repensar su formación y desarrollo profesional desde el supuesto de atención a la reconstrucción de una identidad profesional en crisis o amenazada.

1. EL PROFESORADO EN LOS BORDES DEL FIN DE SIGLO

Como he puesto de manifiesto en otro trabajo (Montero, 1999) hay que salir al paso del riesgo que se corre cuando se enfatiza la importancia del profesorado para los sistemas educativos, importancia ratificada en este final de los años noventa incluso por aquellos autores que explícitamente la cuestionan. Hace tiempo Gusdorff (1977) se preguntaba *para qué los profesores*; Lyotard (1984), considerado como uno de los teóricos más influyentes de la postmodernidad, llega a la conclusión de que la era del profesor está llegando a su fin; se duda del sentido de los profesores en un mundo fuertemente intercomunicado a través de los ingenios informáticos y de los medios de comunicación de masas. Históricamente, y en función principalmente de los cambios en la

producción y difusión del conocimiento, puede constatarse esta fluctuación entre consideración y desconsideración del papel del profesorado en la preparación de las nuevas generaciones. Para muchos profesores y profesoras estas oscilaciones, han llegado a significar un cierto tipo de amenaza.

La tentación a la desmesura, a la creencia en la omnipotencia de los profesores, no es un buena aliada. Como tantos otros profesionales, los profesores son, personal y colectivamente limitados y suelen ser mal conocidos por la sociedad -cuando no trivializados- aspectos tales como lo mediatizado que está su papel por las condiciones personales, organizativas, sociales y relacionales en las que se desenvuelve su actividad. Saliendo al paso de la tentación de atribuir todos los males al profesorado, Delors afirma:

“Este hincapié en las tareas tradicionales o nuevas que incumben a los docentes no debe prestarse a ambigüedad; en particular no debe justificar el juicio de quienes achacan todos los males de nuestra sociedad a políticas educativas que ellos consideran malas. No, es a la sociedad misma, con todos sus elementos, a la que corresponde subsanar las graves deficiencias que afectan su funcionamiento y reconstituir los elementos indispensables para la vida social”. (Delors, 1996: 164).

Profesores y profesoras se enfrentan hoy a presiones sociales de mayores demandas y expectativas respecto a la escuela. Parece estarse produciendo un fenómeno de ampliación, intensificación e indefinición no sólo de las tareas de los profesores sino también de la escuela, vivido por el profesorado de manera diferente en función del contraste entre su antes y su ahora profesional. En simultáneo, y en apariencia contradictoriamente, los centros educativos son considerados como espacios apropiados para el aprendizaje profesional de los propios profesores y la construcción de una profesionalidad compartida.

Es en este contexto de contradicciones e incertidumbres en el que en la actualidad hay que situar los análisis sobre el profesorado en general, y el de secundaria en particular, que, probablemente, sea en estos momentos uno de los colectivos profesionales más claramente enfrentado a la necesidad de examinar y reconstruir su identidad profesional.

Muchos son los interrogantes que podríamos plantear sobre el impacto de la postmodernidad en el mundo de profesores y escuelas: ¿Cuál es el papel de los profesores en el mundo actual?, ¿y el de las escuelas?, ¿cuál es el papel de la formación en un mundo caracterizado por la incertidumbre?, ¿qué conocimientos, habilidades, valores y actitudes... y cuáles los procesos y los recursos para su adquisición?, ¿cuáles son las instituciones formativas adecuadas?... Y, ¿cómo afectan estos interrogantes al profesorado de secundaria en particular? ¿quienes son los profesores y profesoras de secundaria? ¿cuáles son sus características profesionales? ¿a qué problemas parecen estar enfrentándose y cómo lo hacen?.

Renovar la confianza en la educación y asignarle una función ambiciosa en el desarrollo de los individuos y de las sociedades implica mantener, y aumentar, las expectativas sobre el papel que los profesores desempeñan para la consecución de ese objetivo. La importancia de los profesores, principalmente de los de primaria y secundaria, radica en la expectativa de que, a través de su acción, los alumnos adquieran la capacidad de enfrentarse, con confianza en sí mismos, a los retos de una sociedad progresivamente mundializada y a favorecer la cohesión social (Delors, 1996).

En el conjunto de la sociedad actual se refuerza y se insiste sobre el papel de los profesores como agentes de cambio; se señala que nunca antes fue tan evidente su responsabilidad en el desarrollo de actitudes de tolerancia y entendimiento mutuo, especialmente decisiva en el siglo XXI. En este contexto, se plantean como metas: el viraje de los nacionalismos al universalismo, el desarrollo de actitudes de pluralismo, comprensión y tolerancia frente a los prejuicios étnicos y culturales; la apuesta por sociedades democráticas; del privilegio de la alta tecnología para unos pocos a un mundo tecnológicamente unido. Este conjunto de paradojas colocan los valores morales adquiridos en la infancia y la juventud en el corazón de la tarea de enseñar y subrayan la responsabilidad del conjunto del profesorado en esta tarea. Claro que el aumento de demandas al profesorado implica mejorar también

“la contratación, la formación, la situación social y las condiciones de trabajo del personal docente, porque éste no podrá responder a lo que de él se espera si no posee los conocimientos y la competencia, las cualidades personales, las posibilidades profesionales y la motivación que se requieren.” (Delors, 1996: 162)

En consecuencia, ¿qué puede esperar razonablemente la sociedad del personal docente?, ¿qué exigencias son realistas?, ¿cuáles son la contrapartidas (condiciones de trabajo, derechos, situación social)?, ¿quién puede ser un buen profesor y cómo encontrar a esa persona, cómo formarla, cómo mantener su motivación y la calidad de sus enseñanzas?

Por otro lado, la comprensión del saber profesional como saber práctico y no como saber técnico, apunta a las dimensiones grupales y sociales donde se genera la práctica pedagógica, en que el desarrollo profesional no puede ser visto como un factor exógeno. Por eso la formación debe ser articulada como acción pedagógica y organizativa. La construcción de la profesionalidad del profesorado se convierte así en uno de los ejes de afirmación de una profesión y en uno de los factores mayores de su autonomía.

2. PROFESORES Y PROFESORAS DE SECUNDARIA EN TIEMPOS DE REFORMAS

En los últimos 20 años puede constatararse un aumento de los estudios sobre el profesorado, lo que no obsta para afirmar que siguen siendo escasos los estudios específicos sobre el profesorado de Secundaria. Si exceptuamos algunos trabajos recientemente realizados (por ej. Bolívar, 1997; Guerrero, 1997; INCE, 1997), los datos sobre este colectivo, tan complejo y diverso, se diluyen más bien en el marco de estudios sobre el profesorado en general (por ej. González Blasco y González Anleo, 1994; Barquín y Barceló, 1995) o entre datos estadísticos relativos a su número y distribución geográfica, escasamente interesantes cuando de lo que se trata es de penetrar en sus características socioprofesionales, sus planteamientos educativos, su condición de profesionales de la enseñanza, sus potenciales conflictos como grupo profesional amenazado por los cambios propuestos...

¿Quiénes son los profesores y profesoras de Secundaria?. Acercándonos a los datos existentes nos encontramos con un colectivo numeroso y diverso. El Informe del Consejo Escolar del Estado correspondiente a 1996-97 (último que conozco) fija en 10.777 el colectivo integrado en el Cuerpo de Profesores de Educación Secundaria de Centros Públicos de Galicia y en 170.009 el total de todo el Estado. En este colectivo se incluye al profesorado que impartió docencia en BUP y

COU, Bachillerato Experimental, Bachillerato LOGSE, E.S.O., Formación Profesional, Módulos Formativos y Ciclos Formativos.

Puede aventurarse la hipótesis de que el futuro de la Educación Secundaria, y dentro de ella de la ESO depende, entre otros factores, de las posibilidades de que el profesorado comparta una identidad profesional. Recordemos que en los actuales IES convive un grupo profesional heterogéneo: a) profesores de Enseñanza Primaria, adscritos al primer ciclo de la ESO; se adscribirán a los departamentos existentes y no podrán acceder a la jefatura del departamento. b) Profesores Técnicos de Formación Profesional, que imparten clase en los ciclos formativos de grado medio y superior y en los Programas de Garantía Social y que pueden acceder a la jefatura del departamento. c) profesores de enseñanza secundaria -antiguos Agregados de Bachillerato y Profesores Numerarios de Escuelas de Maestría Industrial- que pueden ser jefes de departamento. En este cuerpo hay profesores procedentes del Cuerpo de Catedráticos Numerarios de Bachillerato y profesores de enseñanza secundaria con la condición de catedráticos.

En otros contextos, algunos autores han estudiado la crisis de identidad que se produce cuando, como sucede en el nuestro, profesores procedentes de distintos cuerpos, niveles educativos, centros diferentes y, como lógica consecuencia, perspectivas distintas sobre la enseñanza, coinciden en un espacio común. Cada grupo trae su cultura originaria e, incorporados a un centro que les es ajeno, se producen relaciones asimétricas. Tras un periodo de transición, puede ocurrir que bien se produzca una integración (lo que pasa por la reconstrucción de la cultura que cada grupo aporta) bien se mantenga y aumente la fragmentación (Wallace, 1996).

Desde la “mirada sociológica” podemos echar mano del trabajo realizado por Guerrero (1997) con una muestra de profesorado de BUP y FP de las Comunidades Autónomas de Madrid y Andalucía, que si bien no puede ser extrapolable a otras comunidades, sí ofrece algunas pistas para caracterizar al colectivo. De este trabajo entresaco como características las siguientes:

Un profesorado joven que “madura año tras año”, una expresión que sintetiza la realidad de una media de edad de 38 años y una pirámide en forma de “mitra”, ancha por el centro y estrecha por la cima y la base (un fenómeno presente en la función pública española debido a la expansión producida a finales de los 70 y primera mitad de los 80 con un estancamiento posterior). Así en el intervalo de edad 36-45 se encuentra el 45,5% (de los cuales un 48,1% son mujeres y un 41,7% son varones).

Los orígenes sociales del colectivo reflejan una procedencia mayoritaria de las capas medias acomodadas, con apenas diferencias entre mujeres y hombres si bien favorable a las primeras, más urbana que rural. Esta constatación refleja uno de los rasgos diferenciales con el profesorado de Educación Primaria, en el que, de acuerdo con los datos existentes (por ej. Ortega y Velasco, 1991; Ortega, 1999), prima la procedencia rural y de clase media-baja.

En relación con la comparación entre el prestigio social del profesorado de EE.MM. y otras profesiones, se extrae una autovaloración social más bien baja (autoestima colectiva baja). De las 14 ocupaciones objeto de comparación, ocho gozan de mayor prestigio que la suya y sólo dos tienen menor estatus: policías y maestros (estos últimos por escaso margen).

Se destaca el fenómeno de endogamia o matrimonio entre profesores (“matrimonio pedagógico”, si bien esta expresión acuñada en el terreno de la enseñanza primaria podría no ser bien recibida), junto al fenómeno de la soltería (más acusada en las mujeres que en los varones).

Las mujeres presentan una mejor posición social que los varones debido a que tienen cónyuges de posición social más alta que estos (una situación similar se produce entre el profesorado femenino de primaria).

Los motivos para la elección de la enseñanza como profesión se categorizan en intrínsecos y extrínsecos, superando los primeros a los segundos. Entre los primeros —inherentes al propio trabajo— se encuentran el “tenerlo decidido desde joven” y “el trato con los jóvenes” (similares datos se encuentran en estudios sobre el profesorado de Primaria). Entre los extrínsecos se encuentran los derivados de la coyuntura sociolaboral en el momento de la elección y de las recompensas atribuidas (estabilidad, salario, vacaciones... bastante coincidentes también con los del profesorado de Primaria). Entre éstas destacan “el empleo estable y seguro” y el ser la “primera oportunidad de trabajo al terminar los estudios”. La dinámica de la elección profesional tiene que ver con el género. Así en las mujeres predominan las razones vocacionales y en los varones las coyunturas del mercado laboral.

Un sector importante de profesores ha pasado por el seminario para hacerse sacerdotes. Su número es difícil de cuantificar por la connotación social peyorativa que tiene ese reconocimiento. Se ubican principalmente en los seminarios de filosofía y de latín. La explicación se busca en los motivos que explican las vocaciones en la España nacional-católica (lo mismo podría decirse del profesorado de primaria). Lo interesante de esta constatación sería, a mi juicio, estudiar las repercusiones que sobre la concepción de la docencia tenga este hecho. En este tema sería también interesante estudiar las vinculaciones entre pertenencia a partidos políticos determinados, sacerdocio y docencia.

En lo que respecta a la satisfacción profesional y la situación administrativa, los profesores de EE.MM parecen estar satisfechos de la elección realizada y una gran parte de ellos la volvería a repetir. Las hipótesis explicativas a esta relativa satisfacción profesional residen, por una parte, en el proceso “sufrido” antes de conseguir la estabilidad; por otra, en la ausencia de grandes expectativas profesionales. También puede utilizarse la hipótesis de los beneficios de la “estabilidad laboral” en una época de incertidumbre, de precariedad y de escasez del trabajo afectando a otras ocupaciones. Por otro lado, se atribuye al complemento de productividad —*sexenios*— una gran parte de responsabilidad en la asunción, por parte del profesorado, de los cambios propuestos por la Reforma educativa (“yo creo que lo de los sexenios ha sido una milonga muy buena”).

Para el profesorado de secundaria de este estudio la profesión “vale la pena” por cuatro tipos de razones: vacaciones, autonomía en el aula, seguridad en el empleo y horario (en este orden). Pero también tiene problemas. Los más importantes son: las escasas perspectivas de promoción; baja valoración social; elevado número de alumnos por aula; la actitud de los alumnos y padres (en este orden).

En lo que respecta al tema de la promoción (recordemos que una de las características comunes propias de la profesión docente es su carácter de carrera docente “plana”), la situación parece ser “*un cuerpo único estratificado o cuerpo único con carrera docente*. Es decir, existe un sólo cuerpo de profesores de enseñanza secundaria, aunque con la *condición de Catedrático*, como categoría de prestigio, y la asignación de *sexenios* en función de los criterios constitucionales de antigüedad y mérito, como retribución suplementaria y estratificadora” (Guerrero, 1997: 257).

La valoración social es considerada más insatisfactoriamente por los hombres que por las mujeres, pero unos y otras coinciden en asegurar un fuerte descenso de ésta en relación con el pasado (aspecto éste coincidente con otros estudios nacionales e internacionales).

El alto número de alumnos por aula preocupa más a las profesoras. Esta preocupación se debe, por una parte, a la asociación que se establece entre alto número de alumnos y problemas de disciplina y al aumento de probabilidades de mayores diferencias entre los alumnos, mayor diversidad, una de las razones frecuentemente aducidas para explicar el rechazo de la LOGSE.

Los padres son considerados como “enemigos eternos”; se les atribuye ser en parte los responsables de su baja valoración social porque odian a los profesores y transmiten ese odio a sus hijos; parece como si todo padre guardara una imagen negativa de algún profesor. Una problemática compartida también con el profesorado de Primaria, como señala Ortega (1999: 121-122) en su investigación sobre los estudios de Magisterio en la década de los ochenta:

“Los padres, en el tipo de familia actual, disponen de un margen de autoridad muy estrecho. Sus carencias se las proyectan a los demás, sobre todo a quienes han de entenderse con sus hijos de manera más directa y prolongada. No se trata de que deseen que los maestros hagan con sus hijos lo que ellos no pueden (o no quieren o no saben) hacer, sino de que aquellos tampoco lo hagan. No reconocen en los profesores la autoridad que a ellos les falta, ni la competencia profesional que no tienen. No puede extrañar que en estas condiciones la familia acabe siendo, sobre todo en los estratos con menor capital cultural, un obstáculo antes que un apoyo a la acción educadora del maestro”.

A la luz de los datos presentados hasta aquí podríamos obtener la impresión de que no parece haber muchas razones para pensar al profesorado de secundaria en conflicto con su actividad profesional. Sin embargo...

¿Cómo se plantea la relación del profesorado de Media con la ESO. ¿Cuáles son sus expectativas y temores?.

Como parece “estar en el ambiente” y señalar otros estudios (por ej. Bolívar, 1997), las respuestas son distintas en función de la procedencia del profesorado de BUP o de FP. Para los primeros, la atención al tramo de 12 a 14 años, lejos de interpretarse como la recuperación de un espacio perdido en la LEGE a favor de los profesores de EGB, se interpreta más bien a la luz de una doble desventaja: atender a un alumnado más joven supone retomar viejas y olvidadas responsabilidades y la “incómoda” presencia —competencia— del profesorado de primaria. Para los de FP, la ampliación “se presenta como ventajosa, por traerles una nueva realidad académica, al poder cambiar materias comprensivas o tecnológicas por asignaturas tradicionales”. Escuchemos algunas de las “voces” de los profesores entrevistados:

“En los institutos, la reforma se percibe como una amenaza (...) que no está nada clara: ¡que no se ve bien! se piensa que vamos a salir perjudicados, que tendremos menos horas, que sobraremos mucha gente, que tendremos que volver a coger niños pequeños, que habrá que llevarles al comedor y cosas así. ¡Hay muchos fantasmas!”

¿Cuáles son esos fantasmas?. Tienen que ver con los “efectos perniciosos” de la LOGSE sobre ellos mismos y la calidad de la enseñanza. Entre estos se citan: la promoción automática de curso; la prioridad a la metodología sobre los contenidos curriculares; la reconversión del

profesorado de media que pasa a realizar funciones propias del de primaria; el menor nivel de los contenidos para encubrir el fracaso escolar; la disminución de las asignaturas humanistas en el bachillerato; la pérdida de identidad de la enseñanza media a cuyo profesorado se le desvincula de la universidad. En síntesis “un catálogo de desastres venideros para la enseñanza y su agente más permanente, el profesorado, tras el que es fácil ver una manifestación de la ideología de la excelencia que oculta el papel de discriminación y desigualdad sociales que ha desempeñado tradicionalmente la enseñanza media —propedéutica para la Universidad— de la que se considera su representante iniciático y agente preparatorio. Todo ello recubierto de una preocupación por la calidad y el fracaso escolar propia del espíritu de servicio de las profesiones constituidas”. (Guerrero, 1997: 259).

Examinaré un poco más detenidamente estos “factores perniciosos” bajo los rótulos de *Reconversión profesional, Reforma metodológica, Egebeización y Ambivalencia ante la LOGSE*.

a) Reconversión profesional

Los aspectos incluidos bajo este epígrafe tienen que ver con:

El significado negativo de la “recuperación” del tramo perdido de los 12 a los 14 años con la LEGE de 1970 al pasar sus alumnos a formar parte de la EGB. ¿Por que no se interpreta como una recuperación sino, más bien como degradación?. Para Bolívar (1997) el rechazo tiene que ver con acoger a jóvenes con déficits de socialización, distintos a los que estaban acostumbrados a tener y para quienes la preocupación no puede ser sólo académica. Ante esta situación, se añora seguir conservando la misma función y tipo de alumnado.

Los profesores de Media son conscientes de la contradicción que supone su rechazo a la ampliación:

“El bachillerato antes empezaba a los 10 y cuando nos lo quitaron, que yo eso sí lo viví...ahí luchamos en contra de la Ley de Educación, por todo lo contrario que ahora ...” (una profesora de francés).

Recuperar el espacio perdido supone asumir unas obligaciones no queridas que se expresan como amenazas para su categoría profesional “*tendremos que volver a coger niños pequeños, que habrá que llevarles al comedor escolar y cosas así*” (un profesor de historia). Los nuevos alumnos suponen el temor de un nuevo desempeño profesional para el que no se sienten preparados y cuya asunción supone un sentimiento de degradación de la función docente. Los centros de enseñanza pasan de realizar una “función académica” de transmisión del conocimiento a una función de “acogida”, con alumnos que “no tienen ningún interés” por estar en ellos y que están porque no pueden estar “en la calle”:

“se te acumula el tema del nivel, se te acumula el tema socioeconómico y, por lo tanto, nos tenemos que enfrentar a un grupo de chavales que son totalmente distintos de los que estamos acostumbrados a tener. Es decir, vamos a tener un grupo de compensatoria que está por debajo de los de aquí; es decir, que tienen carencias absolutas a nivel de lenguaje, a nivel de escritura, que tendrán un trato especial” (un profesor de historia).

La atención a un alumnado que, en su interpretación, se aleja de aquel al que estaban acostumbrados a atender patentiza la “estafa” de la LOGSE que viene a cumplir una función social de “custodia de la infancia y juventud” no sentida por este colectivo como una función profesional. La necesidad de “tener a los niños cada vez más tiempo aparcados en los centros escolares” les lleva a la consideración de pasar de realizar una función académica —de transmisión de conocimientos— a una función asistencial que rechazan; la pérdida de autoridad y poder representada en la promoción continua con la consiguiente pérdida del poder de control de la calificación, y el consiguiente temor a la indisciplina, parece hacer notar, en síntesis, un espíritu corporativo que se atrincheró en la defensa de sus privilegios bajo el argumento de desprofesionalización.

Las demandas sociales actuales de que el profesorado de secundaria además del dominio disciplinar sea formador en valores y actitudes... al tiempo que representa un desafío para la tarea docente provoca una reconversión profesional con la consiguiente crisis de identidad profesional (fenómeno que no es exclusivo de nuestro país). En un momento como el actual, de acusada reconversión profesional del profesorado de secundaria, (se entiende por reconversión la incapacidad o dificultad de responder a nuevas demandas y exigencias con el saber profesional disponible a través de la formación y de la práctica) “se está produciendo una pérdida de autoestima profesional en buena parte del colectivo docente, que interioriza, sin duda amplificándola, una indiferencia social sobre la tarea de los profesores” (Prats, 1997). La doble demanda al profesorado de competencia en una materia o campo disciplinar junto a la atención al desarrollo educativo integral de los alumnos está siendo percibida como amenaza y, más que como ampliación positiva de la profesionalidad, es más bien percibida como una ampliación de la incertidumbre. Los fenómenos de resistencia, estrés, *burnout*, ansiedad o escepticismo ligados a este cuadro son salidas lógicas.

La problemática de la identidad adquiere todo su sentido cuando los actores ven cuestionada su antigua función, no logrando encajar en la nueva, sienten una pérdida de control sobre su práctica docente, o las categorías oficiales en un campo profesional dejan de ser pertinentes. Este es el caso del profesorado de Secundaria en nuestro contexto y en otros (Trigo Santos, 1996).

El tema de la identidad profesional responde a las nuevas condiciones de pensar en nuestra coyuntura postmoderna. La identidad ya no es un lugar adscrito a un orden establecido... es más bien un proyecto a realizar, un proyecto narrativo a hacer. Narrar, a sí mismo, a los otros, lo que ha sido va a ser su propio proceso personal de vida, es un medio para dar sentido a las nuevas condiciones de trabajo y ser (Bolívar, 1997). Promover que los individuos exploren los significados profundos presentes en su historia de vida y la discusión compartida de sus relatos de vida puede contribuir a ir creando una nueva política de la identidad “la pasión en la enseñanza es política, precisamente porque es personal. Si el trabajo de la enseñanza se está desprofesionalizando es precisamente porque —de modo paralelo— se está despersonalizando” (Nias, 1996: 305).

La identidad profesional implica un sentido de pertenencia a un grupo profesores de bachillerato. Cuando por la reunificación de cuerpos (profesores de enseñanza secundaria) el grupo referencial deja de existir oficialmente se provoca una crisis de identidad profesional. A su vez no podemos desdeñar que el bachillerato, dirigido a una élite en el pasado anterior, a la pequeña burguesía en el inmediato y a la gran masa de la población actualmente, se encuentra sometido a una grave crisis de identidad cuando no de reconversión. De ahí que sea este profesorado el que presenta actitudes de rechazo frente al de FP que siempre ha pensado le abra un mayor horizonte de desarrollo y expectativas profesionales.

¿En qué condiciones se podría reconstruir la identidad profesional?. Una propuesta sería la de abordar el discurso de la identidad en el centro de trabajo:

“promover una redefinición de la identidad exige la emergencia de nuevos roles y patrones de relaciones entre los profesores, rediseñando los entornos laborales, las estructuras organizativas y los modos de pensar y hacer la enseñanza” (Bolívar, 1997: 59).

La identidad profesional de los profesores consistiría en principio en el conjunto de formas de ser y actuar configuradas durante su vida profesional. La identidad personal es a la vez una construcción subjetiva y una inscripción social (la construye cada uno en interacción con los demás a lo largo del tiempo en cada contexto institucional. El profesorado no tiene una identidad única si bien se comparten elementos comunes. Esta identidad se encuentra dividida: por el nivel o etapa, la disciplina o área que enseñan o el departamento o seminario al que pertenecen, la situación profesional —funcionario, interino, en prácticas— los años de servicio la edad, los centros de trabajo, las culturas profesionales, el género (desde posiciones feministas la “identidad de género” sobredetermina —privilegia un factor sobre otros). Por eso mismo no debiera hablarse de identidad profesional en general sino de “*identidades profesionales*”.

Algunos estudios han constatado diferentes tipos de identidades de profesores de secundaria. A identidades diferenciadas propuestas de formación y desarrollo profesional diferenciadas? En esta línea, si bien no tenemos datos que nos permitan constatar los tipos de identidad existentes en Galicia si podemos hipotetizar con la propuesta de identidades diferenciadas y, en consecuencia, estrategias para el desarrollo profesional del profesorado de secundaria respetuosas con la posibilidades de reconstrucción de sus identidades profesionales.

b) Reforma metodológica

La defensa corporativa se organiza ante la demanda de un nuevo perfil profesional que exige una atención docente (más preciso sería decir pedagógica, palabra odiada) a la diversidad de los alumnos y la consecuente incorporación de planteamientos metodológicos más allá de la exclusividad de técnicas expositivas —la lección magistral— y la utilización del libro de texto:

“El profesor piensa que ya no va a ser profesor, que ya no va a transmitir los conocimientos que a él le han transmitido” (un profesor de química y física);

“la postura de la nueva reforma educativa...va excesivamente por el lado de las destrezas y habilidades, y los conocimientos quedan ahí de una manera difusa” (un profesor de matemáticas).

Todo ello es vivido como una intensificación de su tarea docente tradicional (transmitir conocimientos), como una ampliación de su profesionalidad impuesta y degradante y obliga a una reconsideración profesional para la que no se sienten preparados y que, en su opinión, tampoco han tenido el tiempo y los medios suficientes para hacerlo. Significa una reconversión profunda de su “*mentalidad profesional*”:

“Claro, hay un problema grave, porque realmente el pasar de enseñar conocimientos a transmitir valores, a exigir actitudes, a evaluar en función de esas actitudes o de esos valores, supone un cambio muy importante en cuanto a la mentalidad de los profesores. Entonces, ese

cambio se ha preparado teóricamente, se ha ido informando de que había que hacerlo así, pero realmente la mayoría de los profesores yo creo que no han asimilado el cambio en realidad. Por ejemplo, lo que nos ha ocurrido aquí: de un año a otro se ha producido la incorporación de la ESO y hubo el año pasado un cursillo, durante el que los profesores conocieron de alguna manera cual va a ser el nuevo sistema. Pero una cosa es conocerlo en teoría y conocer los aspectos teóricos y otra cosa es cambiar la mentalidad del profesorado” (un profesor de lengua).

Para explicar lo anterior quizás haya que hipotetizar en más de un dirección. Veamos. Probablemente algunas administraciones facilitaron que no pocos profesores de Medias acariciaran la idea de que la “nube negra” de la reforma (si vale la metáfora) nunca descargaría sobre sus cabezas; esa creencia les llevó a no conceder importancia a los cambios puesto que cabría dudar acerca de si se llevarían o no realmente a cabo. Quizás también, una posición mayoritaria de resistencia profunda sustentada por una identidad profesional construida en sus procesos de socialización les permitió moverse en la confianza de que, pasara lo que pasara, a ellos nunca les sucedería nada malo y, en consecuencia, resistir el chaparrón de la reforma desde la expectativa de “ya escampará” y mientras tenemos los sexenios. Cuando la amenaza parece cumplirse y se produce lo inevitable, entonces... Sin duda, hay que examinar la responsabilidad de las diferentes administraciones educativas, sindicatos y profesorado en todo este proceso de reprofesionalización del profesorado. Algo pendiente de hacer.

Todo ello da pistas también para examinar el papel de la formación, aparentemente más transmisivo que sensibilizador, más atento a trasladar las prescripciones de la Administración educativa que a plantearse como papel de apoyo sólido a una fuerte reconversión profesional. Porque las reformas no se plantean para fastidiar al profesorado... ¿o sí?

c) El proceso de “egebeización” del profesorado de Media

Para el profesorado de Media, asumir funciones reservadas tradicionalmente en exclusiva al profesorado de Primaria es interpretado como desprofesionalización “se debate incluso si tendremos que cuidar los recreos o si serán los Maestros los que se ocupen de ellos”.

El temor a la igualación con un profesorado visto como “inferior” desde la jerarquización de la profesión docente, es vivida como degradación. Cuestiones tales como ¿qué criterios favorecen más a unos u a otros a la hora de elegir horario? representan conflictos entre unos y otros, ante los que se sienten desamparados por los sindicatos y los equipos directivos a quienes ven más preocupados de hacer cumplir las prescripciones de la administración que a atender sus problemas.

Un empeño por distinguirse de los Maestros allí donde ya se han incorporado: en los aspectos externos (vestimenta); en los relacionales (cada grupo se relaciona con cada grupo y escasamente entre ambos); en los académicos (los niveles más bajos para los Maestros si bien a algún “pardillo” le dejan coger COU) y en los profesionales (distinta concepción de la enseñanza, distinta cultura profesional). También se encuentran hay manifestaciones que aluden a la total incorporación si bien diferenciando ambas culturas (incorporación sí, integración...).

Como señala Bolívar (1997: 58) lo que se llama vulgarmente la “egebeización” de la secundaria tiene en el fondo un problema que no es sólo educativo, a resolver por una administración, sino más gravemente social: transferir a la escuela secundaria funciones que antes eran asumidas y resueltas por otras instancias.

d) La ambivalencia ante la LOGSE

En coherencia con lo señalado en párrafos anteriores, nos encontramos con una doble actitud ante la LOGSE: más contrarios y críticos los profesores procedentes de Bachillerato y más prudentes y favorables los de FP. La hipótesis explicativa a esta doble actitud descansa en las expectativas que la reforma abre al profesorado de FP: acceso al bachillerato, a asignaturas y alumnos académicamente más capaces, mayor movilidad geográfica; por contra, los profesores de bachillerato parecen verse a sí mismos como los perdedores con esta reforma.

No deja de resultar curioso la sintomatología del “*estar quemados*” presente en algunos de esos profesores de Media que en su día estuvieron totalmente a favor de la reforma y que hoy se sienten frustrados en sus expectativas originales. En estos momentos parecen hacer causa común con sus compañeros mediante “estrategias de resistencia” y, como ven que no tienen más remedio, que la reforma es inevitable, de adaptación. En este sentido, todavía esperan un milagro que les libre de la inminencia de la reforma ante la sensación de estar desprovistos de alternativas (aquellos incorporados a la ESO están viviendo ya un proceso de transición; los que aún permanecen en Bachillerato lo temen).

3. IDENTIDAD Y CULTURAS PROFESIONALES

Uno de los temas que parece haber concitado más interés en estos tiempos de cambios, reformas e innovaciones es el de la atención a la diversidad de los alumnos. Sin embargo no goza del mismo fervor la atención a la diversidad de los profesores. Bajo la palabra profesor y la palabra formación se ocultan conjuntos heterogéneos, de manera tal que quienes se dedican a esta actividad profesional no se identifican con un mismo referente. Si bien los profesionales incluidos bajo la etiqueta profesorado tenemos muchas cosas en común, también tenemos entre nosotros muchas diferencias, que provienen de los diferentes orígenes sociales, las historias personales, las distintas formaciones y socializaciones, las características específicas de las instituciones en las que nos movemos, del trato que a unos y a otros nos da la sociedad, la administración, nosotros mismos, de la propia historia de la profesión docente, tan poco uniforme y fragmentada... aspectos todos que contribuyen a configurar unas determinadas culturas profesionales y unos modos específicos de relación con la práctica cotidiana (con el centro, con los alumnos, con los colegas, con la administración, con la comunidad, con nosotros mismos...) que difieren de unos colectivos a otros (Montero, 1996).

La identidad profesional reposa sobre un sistema de representaciones forjadas a través del aprendizaje de la cultura elaborada en las condiciones concretas de las relaciones de trabajo. Las normas, valores y relaciones son la base de la experiencia identificadora, no sólo como socialización secundaria, sino también en el propio juego micropolítico que tiene lugar en el interior de las organizaciones (Gewerc, 1998). De este modo se ha destacado como cada subcultura organizativa da lugar a una identificación como grupo distinto dentro de ella (la de los profesores de BUP como diferente a la de Primaria o de FP en un IES o la de los de matemáticas frente a otras áreas (Bolívar, 1997).

Ferreres (1992: 21), en su estudio sobre la cultura profesional del profesorado de secundaria, incluye ésta en la categoría de balkanización e individualismo fragmentado propuesta por Hargreaves.

“La gente viene al centro, hace su trabajo y se marcha (...) en el centro está la gente en función del trabajo... hay un déficit a nivel de contacto afectivo y de comunicación. El centro funciona como parcelas, como reinos de taifas y los departamentos también... la vida del centro bastante mal, hay demasiadas individualidades”.

La cultura de “reinos de taifas” suele ser frecuente en los centros de Secundaria (no quiere decir que sólo en ellos) en función de su propia estructura organizativa de seminarios/departamentos, especialización por materias, socialización profesional, dónde el trabajo tiene lugar bien en solitario, bien en pequeños grupos aislados, en Seminarios o Departamentos que pueden no estar enfrentados entre sí pero que constituyen unidades básicas de trabajo que impiden tener una visión conjunta del centro.

“La balcanización sigue siendo una característica dominante de las escuelas secundarias contemporáneas, incluso de las que tratan de hacerse más innovadoras. La balcanización se caracteriza por los límites fuertes y duraderos que se establecen entre las distintas partes de la organización, por la identificación personal con los campos que definen esos límites y por las diferencias de poder entre unos campos y otros” (Hargreaves, 1996: 258).

Hargreaves utilizó el concepto de “*cultura balcanizada*” ante la constatación de la existencia de grupos en un centro escolar que reflejan modos distintos de entender la enseñanza. Obviamente, el hecho de reunirse y trabajar en los compañeros en pequeños grupos no equivale a balcanización. La balcanización puede tener consecuencias negativas. Siguiendo a Hargreaves (1996: 236-238) sus características son:

Permeabilidad reducida: Fuerte aislamiento entre los subgrupos; los profesores suelen pertenecer de manera predominante e incluso exclusiva a uno solo. Los miembros y límites entre los subgrupos están claramente definidos. El aprendizaje profesional de los docentes se desarrolla en su subgrupo y varía considerablemente su manera de pensar entre cada subgrupo.

Permanencia duradera: Una vez establecidos los grupos tienden a permanecer en el tiempo. Se producen pocos cambios de un año para otro. Los profesores se consideran como de tal área o disciplina (de química, de lengua, de filosofía...) o nivel (de primaria, de educación especial...) no como profesores en general.

Identificación personal: Para los profesores de secundaria la pertenencia a un “campo” de conocimiento específico marca su manera de ver el mundo. Desde su formación en la universidad aprenden a identificarse con ese campo. Su socialización profesional durante su formación inicial favorece que se vean como profesores de materia más que de esa materia en un centro para los mismos alumnos que el profesor de otra materia. Esta situación suele disminuir la capacidad de colaboración con los compañeros (no se valora como interesante; el mundo de la enseñanza se ve desde los anteojos del campo de conocimiento al que cada uno pertenece; de alguna manera, la materia supone levantar barreras a los otros).

Carácter político: Las culturas balcanizadas tienen un carácter político porque suponen diferencias de poder entre los distintos subgrupos y la promoción de intereses personales. Los

bienes —categorías, promoción, recursos— no se distribuyen de forma equitativa ni se disputan en pie de igualdad por las distintas subculturas. Así por ejemplo los profesores de los niveles más altos suelen gozar de más categoría y más recompensas que los demás, los de determinadas asignaturas gozan de más prerrogativas que los de otras. Como han demostrado los análisis micropolíticos,

“en las culturas balcanizadas hay ganadores y perdedores. hay agravios y codicia. Con independencia de que sean patentes o tácitas, las dinámicas de poder y del autointerés personal en estas culturas son determinantes fundamentales del comportamiento de los profesores en cuanto comunidad” (Hargreaves (1996: 238).

Quizás puedan explicarse mejor desde aquí, por ejemplo, cuestiones tales como los problemas derivados de pérdida de identidad de los profesores de bachillerato al convertirse en la ESO en profesores de área e integrarse con otros procedentes de Primaria o FP.

Para los profesores de secundaria la materia se constituye en el organizador básico de su vida profesional y sus perspectivas sobre la enseñanza y el curriculum están configuradas por ese filtro y cualquier propuesta de reforma exige su acomodación. De ahí la importancia de comprender los valores y normas compartidos por los miembros de un seminario, el peso de éste en su socialización profesional... Los profesores de secundaria son profesores de “algo” y ese algo es un factor crítico en sus modos de concebir y desarrollar la enseñanza. En este sentido el papel de los departamentos es clave en los centros de secundaria en la medida en que, como sucede en otros países, representa una cultura profesional propia de estos centros.

Bolívar (1997: 76) ha señalado que la cultura del centro de secundaria estaría conformada por un conjunto de subculturas departamentales caracterizadas por:

- a) Un corpus de conocimientos de las disciplinas objeto de enseñanza que configura en gran medida la identidad profesional de los profesores y los seminarios en los que estos se integran se identifican con materias determinadas, sus experiencias están limitadas por éstas y su identidad didáctica está en función de su campo disciplinar.
- b) Contribuyen a determinar lo que se enseña y cómo se hace. La especialidad configura un modo de ver y entender el curriculum. Los profesores de un departamento comparten no sólo un espacio sino un conocimiento, un lenguaje, modos de hacer distintos a los de otros.
- c) Estructura ocupacional de trabajo y formas de relación entre los docentes que configura una determinada visión de la acción del centro y de sus agentes. Los departamentos son espacios de interacción social entre profesores; en ellos se reúnen, planifican, intercambian materiales, opiniones, hablan de su vida personal, comentan las decisiones administrativas.
- d) Un proceso de socialización profesional específico en los Institutos de Bachillerato, que ha configurado una determinada concepción de la función docente limitada al aspecto disciplinar atribuyendo la función educativa a otras instancias.
- e) Una formación inicial compartimentada con un elemento clave, la licenciatura y un elemento requisito, añadido y escasamente relevante (la formación pedagógica-docente) Un profesor de disciplina opuesto a una consideración generalista de profesor de área, que rechaza cualquier dimensión educadora.

Obviamente lo anterior no significa menospreciar el valor del trabajo docente de colaboración que se desarrolla de los departamentos (algo que muchos profesores de secundaria también cuestionan que exista). Es mejor tener algún ámbito de colaboración que no tener ninguno. Es así que nos enfrentamos a una situación contradictoria y conflictiva ya que no se pretende decir que los institutos de secundaria no reúnan características positivas sino más bien que están mal equipados para hacer frente a los retos de la postmodernidad. Como ha señalado Hargreaves (1996: 569), la crisis actual de la educación secundaria no es sólo un problema de impersonalidad o inflexibilidad, ya que

“se trata más bien del problema que tiene el sistema escolar modernista (sic), especializado y balcanizado, ante las nuevas y complejas condiciones de la postmodernidad. Las escuelas secundarias son a la vez símbolos y síntomas del malestar de la modernidad. Sus estructuras complejas y burocratizadas se adaptan mal a las necesidades dinámicas y variables del mundo postmoderno: necesidad de un aprendizaje más relevante y atrayente, de un desarrollo profesional más continuado y conectado, y de una forma de decisión más flexible e inclusiva”.

¿Podemos mantener un moderado optimismo ante el futuro? Por todo lo dicho, es evidente que los cambios propuestos por la reforma (nueva comprensión del proceso de enseñanza-aprendizaje, organización en ciclos, curriculum abierto, reconsideración de los contenidos...) suponen cambios importantes para el profesorado en general y afectan de manera especial al “viejo” profesorado de bachillerato. Este parece responder con desasosiego, temeroso ante el futuro, sin soluciones a sus demandas, percibe los cambios como una amenaza a su situación presente, reaccionado con una estrategia de resistencia al cambio por la inercia de su pasado y la carencia de alternativas claras ante el futuro. Esa actitud ambivalente del profesorado de Bachillerato ante la reforma es comprensible, al estar en juego aspectos básicos de sus condiciones profesionales: la reducción del Bachillerato a dos años y la competencia laboral de los Maestros en la Secundaria Obligatoria.

En todo caso, los datos extraídos sobre su actitud ante la reforma revelan una “aceptación del marco general de juego con tan sólo rechazos puntuales que es consecuente con la realidad de un sector ampliamente profesionalizado” (obviamente en una determinada dirección; otra dirección de su profesionalización es, precisamente, uno de sus grandes temores) y que sabe que la reforma terminará por implantarse.... esa seguridad de aplicación de la reforma hace que el precio a pagar por llevarse a cabo en el terreno de la especulación sea la incertidumbre de los resultados que se esperan. Esto, sin duda, debería llevar a

“reconsiderar el proceso de desarrollo y aplicación de la reforma, consolidando la actualización y adaptación del profesorado y dotando con generosidad los recursos destinados a ese fin por la administración educativa: incluso en el momento de ajuste económico en que nos encontramos. Sobre todo porque... más allá de quien meta el gol, quien lo encaja no es un cuerpo docente u otro sino la sociedad entera. (Guerrero, 1997: 265).

5. A MODO DE CONCLUSIÓN: UN CATALIZADOR PARA EL CAMBIO

Sería muy tentador concluir este trabajo en forma de recomendaciones que sirvan de catalizadores del cambio no sólo en cuanto a la actividad profesional de los profesores de secundaria sino también con relación a su propia formación. Pero hay que reconocer que este tipo de conclusión nos llevaría, de un modo u otro, a situarnos ante un *cambio de tipo vertical* (de arriba a

abajo) semejante a los que, con frecuencia, tienen lugar en las propuestas de un nuevo marco curricular. Con la experiencia y el conocimiento de que disponemos en nuestro mundo postmoderno no parece que estemos en condiciones de seguir argumentando en la dirección de un cambio en la actividad profesional de los profesores sino más bien en la de un cambio sobre la forma de pensar acerca de esa actividad profesional y del papel de la formación para desarrollarla (Montero, 1997).

En esta dirección, la que aquí adoptaremos, sería interesante destacar que, por ejemplo, uno de los ejes más interesantes de esta actividad profesional —el proceso de toma de decisiones— apunta hacia una oposición binaria entre los polos de lo consciente y lo inconsciente.

De este rasgo de oposición binaria no cabe derivar una falsa generalización sobre profesores que se caracterizarían por ser más conscientes y profesores que resultarían más inconscientes ante su actividad profesional, sino que las decisiones que se toman en el ejercicio profesional siempre guardan una estrecha vinculación con algún tipo de intencionalidad deliberada. Claro está que el mayor o menor *grado* de consciencia/inconsciencia que afecta a una toma de decisiones se pone de manifiesto, fundamentalmente, en los actos de ejecución de la actividad docente (trabajar con el aula llena) y no tanto en los de su planificación (trabajar con el aula vacía) o en los actos retrospectivos del análisis y valoración de esa ejecución (análisis de la práctica). Cuando se planifica la ejecución y cuando se reflexiona sobre la ejecución que tuvo lugar, la naturaleza de la intencionalidad debilita la fuerza de una radical oposición binaria entre lo consciente y lo inconsciente en la medida que favorece abiertamente los procesos de toma de conciencia sobre las decisiones a tomar o las decisiones que en un momento dado se han tomado.

Tradicionalmente los profesores se han caracterizado por la soledad que les acompaña en estos dos momentos de quehacer profesional con sus aulas vacías. Pero este retrato no estaría completo, sería una simple toma fotográfica de tres cuartos, sin una percepción sensible hacia esos otros momentos en los que se produce una comunicación integral y una conexión completa en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Son esas situaciones que Newman (1991) ha descrito como momentos impredecibles de espontaneidad, cuando los procesos de enseñar y aprender parecen tener lugar por sí mismos... momentos que llevan a muchos docentes a sentir dentro de sí la fuerza vigorosa de la profesionalización... y a seguir adelante. Claro que estas conexiones integrales no se producen exclusivamente en el aula con los alumnos. También tienen lugar en las interacciones con otros profesores. Y cuando así ocurre, cuando somos capaces de reconocer y percibir el potencial de esos momentos, estamos abriendo nuestras puertas al cambio.

En esta dirección, los argumentos que aquí se defienden tienen que ver más con las nociones de *reflexión e interacción* como un catalizador para el cambio que con nociones específicas acerca de la consecución de buenos resultados en la aceptación de los cambios en la función docente y en las direcciones de reconstrucción de una identidad profesional amenazada.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BOLÍVAR, A. (Dir.) (1997): *Ciclo de vida profesional de profesores y profesoras de Secundaria. Bases para su desarrollo y propuesta de itinerario de formación*. Proyecto de Investigación, CIDE, Memoria Final (policopiado).
- DELORS, J. (1996): *La educación encierra un tesoro*, Madrid, UNESCO/Santillana.
- ESCUDERO, J. M. (1994): "Prólogo: ¿Vamos, en efecto, hacia una reconversión de los centros y la función docente?", en Escudero, J. M. y González, M^o. T.: *Profesores y escuela. ¿Hacia una reconversión de los centros y la función docente?*, Madrid, Eds. Pedagógicas.
- FERRERES, V. (1992): "La cultura profesional de los docentes" en *Cultura escolar y Desarrollo organizativo*, Sevilla, GID, pp. 3-39.
- GEWERC, A. (1998): *Hacia una interpretación de la identidad profesional del profesorado de la Universidad de Santiago de Compostela. Catedráticos: trayectorias y prácticas*, Tesis Doctoral, Dpto. de Didáctica y Org. Escolar, Universidad de Santiago de Compostela.
- GONZÁLEZ BLASCO, P. y GONZÁLEZ ANLEO, J. (1993): *El profesorado en la España actual. Informe sociológico sobre el profesorado universitario*, Madrid, SM.
- GUERRERO, A. (1997): "El perfil socioprofesional del profesorado de Media y su actitud ante la reforma de la Enseñanza Secundaria", *Revista de Educación*, 314: 247-266.
- GUSDORF, G. (1977): *¿Para qué los profesores?*, Madrid, Cuadernos para el Diálogo.
- HARGREAVES, A. (1996): *Profesorado, cultura y posmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*, Madrid, Morata.
- INCE (1997): *La profesión docente*, Madrid, CIDE.
- LYOTARD, J. F. (1984): *The postmodern condition: A report on knowledge*, Minneapolis, University of Minnesota Press.
- MONTERO, L. (1996): "Claves para la renovación pedagógica de un modelo de formación del profesorado" en Villa, A. (Coord.): *Evaluación de experiencias y tendencias en la formación del profesorado*, Bilbao, Mensajero; 61-82.
- MONTERO, L. (1997): "Luces y sombras en la profesionalización docente del profesorado de Secundaria: la contribución de la formación inicial", en *La formación del profesorado de Secundaria*, Granada, FORCE/Grupo Editorial Universitario.
- MONTERO, L. (1999): "Características y funciones del profesorado en una sociedad dinámica" en Imbernón, F. y Ferreres, V. (Coords.): *Formación y actualización de la función pedagógica*, Barcelona, Síntesis; 97-119.
- NEWMAN, J. (1991): *Interwoven conversations: Learning and teaching through critical reflection*, Toronto, OISE.
- NIAS, (1996): "Thinking about feeling: The emotions in teaching", *Cambridge Journal of Education*, 26 (3), 293-306.
- NICHOLSON, C. (1989): "Posmodernismo, feminismo y educación. La necesidad de solidaridad", *Revista de Educación*, 290: 81-92.
- ORTEGA, F. (1999): "Los estudios de Magisterio en España: análisis de una década", en Cerdán, J. y Grañeras, M.: *La investigación sobre profesorado (II). 1993-1997*, Madrid, CIDE; 117-135.
- ORTEGA, F y VELASCO, A. (1991): *La profesión de maestro*, Madrid, CIDE.
- SCHÖN, D. (1983): *The Reflective Practitioner*, New York, Basic Books.
- SCHÖN, D. (1992): *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*, Barcelona, Paidós/MEC.
- WALLACE, M. (1996): "A crisis of identity: School merger and cultural transition", *A British Educational Research Journal*, 22 (4): 459-473.