



## EL PERFIL SOCIOPROFESIONAL DEL PROFESORADO DE MEDIA Y SU ACTITUD ANTE LA REFORMA DE LA ENSEÑANZA SECUNDARIA

ANTONIO GUERRERO SERÓN (\*)

En la frontera entre el BUP y la ESO, a la espera de «implantar reforma», como una y otra vez se ha repetido con tanta frecuencia estos años en nuestros institutos, parecía conveniente empeñarse en dejar constancia de las características morfológicas constitutivas del hasta ahora autodenominado —y a punto de desaparecer—, profesorado de «enseñanza media»<sup>1</sup> (Bachillerato y FP) como grupo profesional y de sus expectativas ante la reforma planteada por la LOGSE, especialmente ante lo que se presenta como su caballo de batalla, la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO), embalse común que retendrá, en adelante, a profesores y alumnos que, hasta ahora, realizaban tareas diferenciadas en circuitos jerarquizados.

Este artículo recoge los resultados de tal empeño, a partir de un marco conceptual constituido por los principales aportes de la sociología de las profesiones y de los estudios sociológicos sobre el profesorado.

Aportes que incluyen tanto a los planteamientos que desarrollan el modelo funcionalista de rasgos, como a los autores neo-marxistas que consideran el proceso de proletarianización. El modelo de rasgos, que analiza las características a considerar a la hora de clasificar las ocupaciones en el apartado de las profesiones socialmente aceptadas, aparece en sus planteamientos generales, en trabajos como los de Elliot (1975), en el ámbito anglosajón; y en Martín-Moreno y De Miguel (1982), en nuestro ámbito. Pero, más allá de las implicaciones de *status* que para el profesorado de media pudiera tener su consideración, o no, como colectivo profesional socialmente aceptado, interesan aquí los desarrollos más específicos de Friedson (1978 y 1994) y Larson (1988), que trabajan, respectivamente, sobre la autonomía técnica como prueba de profesionalidad plena y de la ideología o mentalidad del profesionalismo como soporte y validación de las prác-

(\*) Departamento de Sociología. Facultad de Educación. Universidad Complutense de Madrid.

(1) El término «profesorado de media» ha sido una realidad fenomenológica que ha permanecido hasta nuestros días, a pesar de su desaparición legal ya lejana (LGE de 1970), entre el profesorado de Bachillerato, especialmente, y el de FP, en menor medida. Perteneciente a su propia cultura y herencia profesional, la denominación ha querido expresar su distinción frente al profesorado de Primaria, de una forma tanto cardinal como ordinal, o *propedéutica*; como ellos han preferido llamarle de forma generalizada, recogiendo su siempre presente puente con la universidad, *alma mater* o paraíso perdido común a este profesorado, que tiene en la *licenciatura* su mejor distinción profesional. Legalmente, sin embargo, su denominación pasó a ser la de Profesores Catedráticos y Agregados de Bachillerato y Numerarios de FP hoy día integrados ya en el cuerpo del Profesorado de Enseñanza Secundaria.

ticas de esos colectivos sociales. Su interés radica en que aportan instrumentos muy útiles de análisis del colectivo y a su práctica docente, así como de las relaciones que se establecen con una reforma socialmente inducida y que afecta de lleno a sus condiciones de ejercicio profesional.

Diferente es el terreno que pisan Lawn y Ozga (1988) quienes, desde una perspectiva neo-marxista, comienzan por negar valor a la categorización por rasgos, para asumir en una primera etapa, la tesis de la proletarización del profesorado, basada en la pérdida del control de éste sobre el producto de su trabajo, desde el momento en que la racionalización del trabajo docente (la reforma educativa, por ejemplo) disocia las tareas de concepción o diseño de las de ejecución; y pasar, en trabajos más recientes, al estudio histórico de las organizaciones del profesorado, desde la perspectiva de género. En línea con estos planteamientos se sitúan los trabajos de Campbell y Neill (1994) y Moon y Shelton (1994) acerca del desarrollo y organización de la enseñanza secundaria y el trabajo de su profesorado respectivamente, de los que podemos incorporar aspectos significativos de la vida y el trabajo en las aulas, así como las expectativas del profesorado ante los procesos de cambio ligados a la racionalización del trabajo docente.

Los estudios sobre el profesorado, que comienzan con el del pionero Waller, allá por el año 1932, son llevados a una dimensión no superada todavía hoy por Lortie en su *Schoolteacher* (1975), donde integra tanto el análisis estructural en profundidad de la situación, práctica y cultura del profesorado en los centros educativos, como el análisis fenomenológico de sus planteamientos y opiniones ante los procesos de enseñanza y aprendizaje. En cierta medida y por lo que se refiere a nuestro ámbito escolar, una propuesta igualmente interesante es la que

plantea Lerena al pergeñar las líneas maestras para estudiar *El oficio de maestro* (1987). Quizás los desarrollos empíricos sustantivos más adaptados al proyecto inconcluso de Lerena se plasmen en trabajos como los de Ortega y Velasco (1991), Fernández Enguita (1993) o Guerrero (1993 y 1995). Trabajos que vienen a completar un panorama de estudios teóricos y empíricos sobre el profesorado, del que podemos sistematizar un conjunto de objetivos a responder —desde las dinámicas de edad y género— a lo largo del trabajo. Son los siguientes:

- El perfil o *morfología socio-profesional*, incluyendo su *origen y posición social*.
- Los *procesos de socialización profesional*, con lo motivos de elección profesional, referentes importantes a la hora de hablar de profesionalismo o proletarización.
- La *estratificación profesional* del colectivo, a partir del diferente volumen de capital académico y administrativo del profesorado, y como referencia de sus *niveles de insatisfacción y expectativas profesionales*.
- La *mentalidad profesional* del profesorado de secundaria, construida de la práctica profesional, actitudes y valores docentes y de su *imagen profesional* tanto subjetiva como objetiva.
- *Opiniones y actitudes ante la reforma*, en temas pedagógicos, profesionales y sociales: calidad de la enseñanza, *egebización*, nivel del alumnado, currículum y Diseño Curricular Base, dicotomías al uso (capacidades y valores, destrezas y habilidades, conocimientos y conceptos,...), etc.

El citado marco conceptual ha sido aplicado a los datos obtenidos entre el profesorado de enseñanza media de veinte institutos pertenecientes a las Comunida-

des Autónomas de Madrid y Andalucía, mediante una combinación de técnicas cualitativas y cuantitativas <sup>2</sup>. en la exposición de sus principales hallazgos, se respeta el orden de los objetivos recién formulados, reflejando en primer lugar las características morfológicas más relevantes de ese profesorado y, a continuación, los elementos que constituyen, con sus opiniones y valoraciones, el núcleo más significativo de su actitud ante las reformas acometidas por la LOGSE, en general, y la ESO, en particular. Todo ello con un afán nada especulativo ni academicista, sino, al contrario, ligado a la realidad de la reforma y como aporte de conocimiento, de manera que cada instancia pueda sacar sus conclusiones y aplicarlas, si gustan, a sus políticas y prácticas cotidianas. Desde una perspectiva personal, el trabajo se plantea con los mismos contenidos analíticos y con similar formato que el estudio sobre el Magisterio realizado con anterioridad (Guerrero, 1993), del que viene a ser su continuación, en la trayectoria de culminar una aportación personal a «la sociología del profesorado que —como decía Lerena (1987)— está por hacer en España». En ese sentido, el trabajo aspira a conseguir algún tipo de implicaciones

en la regulación de las condiciones de formación, acceso y desarrollo laboral, docente y profesional del profesorado de enseñanza secundaria.

#### MORFOLOGÍA DEL PROFESORADO DE ENSEÑANZA MEDIA: EDAD, GÉNERO, ORÍGENES Y POSICIÓN SOCIAL

El profesorado de media es un profesorado aún joven, pero que madura año tras año. Esta frase-sentencia, a fuerza de parecer tautológica, es la constatación de una realidad muestral: su edad media está en los 38 años, pero la pirámide de edad tiene forma de mitra: ancha por el centro y estrecha por la cima y por la base; es un fenómeno que se da en toda la función pública española, debido al importante crecimiento que experimentó a finales de los años setenta y primera mitad de los ochenta y a su estancamiento posterior. Como consecuencia de ello, la edad media va subiendo cada año por falta de renovación de su base. En la actualidad, como recoge el Cuadro I, casi la mitad del profesorado está en el grupo de edad de

CUADRO I  
*Distribución de los grupos de edad por género*

Grupos de edad	Total	Mujeres	Varones
35 años o menos	24,4	26,3	21,7
36 a 45 años	45,5	48,1	41,7
46 a 55 años	24,7	21,3	29,6
56 y más años	5,5	4,4	7,0

(2) El estudio consta básicamente de una encuesta entre el profesorado de BUP y FP de veinte institutos de las Comunidades Autónomas de Madrid y Andalucía (doscientos setenta y cinco cuestionarios recogidos) y entrevistas en profundidad con veinte profesores seleccionados con criterios muestrales teóricos, que abarcan los diferentes seminarios didácticos (ciencias, humanidades, idiomas y técnicas), edades (joven, madura y mayor) y género. El trabajo de campo se realizó en los meses de febrero a abril de 1995. Los datos de los diferentes Cuadros del artículo se obtuvieron de este estudio.

36 a 45 años. Esa mitad representa justo el grueso de la avalancha de opositores, «restringidos o libres» que concursaron con éxito de los años 78 al 85, la era de las grandes oposiciones.

Un dato significativo es el mayor peso de las mujeres en las edades más jóvenes del colectivo, que demuestra el rápido proceso de feminización que ha tenido lugar en la segunda mitad de la década de los ochenta cuando las mujeres consiguieron *il sorpasso* respecto a los hombres. En justa correspondencia se puede apreciar que la veteranía es, sobre todo, masculina.

Los orígenes sociales del colectivo de profesores de enseñanza media muestran una procedencia mayoritaria de las capas medias de la sociedad y, en su conjunto, mayor del medio urbano que del rural. Por ello debe considerarse como subjetiva la opinión de aquel profesor de física y química que declaraba en una entrevista que:

«Hay más ascendencia rural que urbana (...) la experiencia es que casi todos los que estamos en la enseñanza, nuestros padres proceden en líneas generales de trabajos más elementales ¿no? Es decir, obreros, artesanos, de gente rural, campesinos, etc. una de cuyas obsesiones era dar estudios a alguno de los hijos».

Subjetiva en el sentido de reflejar su propia trayectoria individual, ya que, aunque la mayoría es claramente urbana, en consonancia con el rapidísimo y acelerado

proceso de urbanización de la sociedad española, existe un sector significativo del convenio que procede del medio rural. En concreto: el 55,6 por 100 procede del medio urbano, el 17,5 por 100 del semi-urbano y el 26,5 por 100 del rural. La ruralidad de origen aumenta conforme aumenta la edad del profesorado, aunque en ningún caso se acerca a los niveles del magisterio o profesorado de primaria (Ortega y Velasco, 1991; Guerrero, 1993). Esta marcada distinción en sus procedencias es uno de los grandes hechos diferenciales en la composición social de ambos colectivos docentes: rural el de primaria y urbano el de media.

Desde el punto de vista del origen de clase, parece muy acertada, ahora sí y *grosso modo*, la opinión de una profesora de francés, que señalaba que:

«En mi época, los orígenes sociales eran más bien de clase media un poco alta; entre otras cosas porque el porcentaje de hijos de obreros que llegaban a la universidad, en esa época, era muy pequeño».

Aserción que se ve corroborada por la de un profesor de geografía e historia, que señalaba con precisión la procedencia del grupo de su generación que preparó y aprobó las oposiciones libres de agregados de finales de los setenta.

«Veníamos todos de las clases medias acomodadas».

CUADRO II  
*Origen de clase del profesorado de enseñanza media*

Clase o estrato	Conjunto	Varones	Mujeres
Media educada	29,4	23,1	33,7
Media propietaria	11,7	12,1	11,3
Artesanos artistas	6,6	10,4	3,8
Empleados administrativos	6,5	5,2	7,5
Obreros Industriales	2,9	5,2	1,3
Pensionistas	26,1	25,2	27,5
Otras	16,2	18,5	15,0

En efecto, como refleja el Cuadro II, la extracción social del colectivo, basada en los datos aportados por la muestra de profesores y profesoras con la que hemos trabajado, procede en su mayoría de la *clase media acomodada*, siendo una minoría la que procede de la *clase trabajadora*. Dentro de esa clase media se distinguen dos estratos: la *clase media educada* (nueva clase media), aquella que obtiene sus recursos de su formación y está compuesta por profesionales funcionarios superiores y artistas objetiva en una sociedad mesocrática como la nuestra, sino en la valoración social, que asumen que es muy baja.

Eso es algo que se puede ver al analizar los datos sobre qué otras profesiones, semiprofesiones o simples ocupaciones creen que «gozan de mayor, menor o igual prestigio social». En su opinión, de las 14 ocupaciones objeto de comparación, ocho gozan de mayor prestigio que la de «profesor de enseñanza media»; a saber, y por este orden (entre paréntesis figura el porcentaje de profesores que así lo entienden): jueces (89,8), profesores de universidad (89,5), médicos especialistas (89,1), médicos generales (83,3), técnicos superiores de empresas (81,5), funcionarios superiores (74,5), profesionales liberales (65,8) y periodistas (57,5). Se equiparan, en cambio, a cuatro profesiones: militares profesionales, funcionarios medios, empleados de banca y sacerdotes. Y consideran que

sólo dos ocupaciones tienen menor *status* que los profesores de media: los policías y, por muy escaso margen, los maestros. Esos pues, ante una auto-valoración social tremendamente negativa, manifestación que, desde la psicología, se llamaría baja autoestima colectiva.

Acerca de la integración y posición social del colectivo, hizo gala un profesor de un excelente «ojo clínico» al indicar, en una de las entrevistas en profundidad, que entre sus compañeros y compañeras «hay mucho matrimonio estable, en que él es profesor y ella es profesora»; añadiendo, no sin cierta misoginia, «... o señora de marido importante». El análisis del funcionamiento del profesorado de media en el mercado matrimonial así nos lo indica, siendo un terreno en el que resaltan varios hechos, el primero de los cuales es el porcentaje tan elevado de soltería, más femenina que masculina, pero en ambos casos es muy superior a la media de sus grupos de edad dentro de la población española. Al mismo tiempo, se dan unos porcentajes relativamente altos tanto de parejas estables, como de divorcios, especialmente en las mujeres. De resultas de ello, y si consideramos ese porcentaje tan significativo de soltería, tenemos que la *endogamia*, o matrimonio entre profesores, es el comportamiento típico o modal del colectivo, y llega a colmar el 60 por 100 de las posibilidades. Se trata de una *endogamia* que tiende a ser

CUADRO III  
*Estado civil del profesorado de media*

Estado	Conjunto	Mujeres	Varones
Soltera/o	29,1	33,1	23,5
Casada/o	56,4	49,4	66,1
Pareja estable	6,5	9,4	2,6
Separada/o	2,2	1,9	2,6
Divorciada/o	4,7	5,0	4,3
Viuda/o	1,1	1,3	0,9

pura, en el sentido de que la inmensa mayoría de *matrimonios pedagógicos*<sup>3</sup> tienen lugar entre profesores del mismo nivel educativo, de secundaria en este caso. El resto de matrimonios se realiza, también muy mayoritariamente, dentro de ocupaciones de clase media. Estos datos vienen a corroborar las características propias de un grupo de *status*, con sus cierres sociales excluyentes en el terreno de los estilos de vida y el acceso al mismo.

Desde la perspectiva de género, un hecho destacable es la mejor posición de las profesoras en la estructura social, ya que poseen cónyuges de posición más alta que sus colegas varones. Sin duda, esto es el reflejo de sus orígenes sociales más elevados, como ya vimos; pero además, es el resultado de su posición relevante en el mercado matrimonial, donde constituyen un *mejor partido* que los profesores varones, al menos las que deciden contraer matrimonio, cuyo número —recordemos— es bastante menor que el de profesores.

Así pues, en síntesis, se puede decir que ser profesor o profesora de media es una opción que se da preferentemente entre las llamadas clases medias acomodadas urbanas, que poseen muy escasa reproducción interna, a pesar de la fuerte endogamia con que cuenta, y que, debido a su adscripción de género, supone un trampolín de movilidad social ascendente, para un grupo significativo de varones; y un cojín o paracaídas social para la mayoría de las mujeres que eligen esa opción.

#### MOTIVOS DE ELECCIÓN PROFESIONAL

Con las respuestas que el profesorado de media realiza a la pregunta sobre las razones que se encuentran tras la elección de la docencia como ocupación, podemos realizar dos grandes apartados, según sean intrínsecas o extrínsecas. Entendemos por *intrínsecas* las razones de tipo vocacional, cuando la elección se hace por preferen-

CUADRO IV  
*Ocupación del cónyuge o pareja estable*

Ocupación principal	Conjunto	Mujeres	Varones
Profesor de BUP o FP	29,7	27,4	32,5
Profesor de primaria	5,1	0,0	11,2
Profesor de universidad	3,4	5,2	1,3
<b>TOTAL ENDOGAMIA</b>	<b>38,2</b>	<b>32,6</b>	<b>45,0</b>
Profesiones superiores	25,7	34,7	20,1
Profesiones medias	12,0	10,6	13,8
Funcionarios no docentes	6,8	8,4	5,0
Industriales	2,2	3,2	1,2
Empleados	6,8	6,4	7,5
Obreros industriales	1,7	1,0	2,4
Amas de casa	2,2	0,0	7,5

(3) Término acuñado por un profesor de primaria (Guerrero, 1993).

cias sostenidas con anterioridad o que atienden al disfrute de sus características inherentes al desarrollo del propio trabajo docente, es decir a elementos internos a su práctica profesional; y las razones que se refieren a la orientación de servicio, que basan su elección en la tendencia a servir a la comunidad o mejorar la sociedad. Las frecuencias entre las razones intrínsecas son ligeramente más altas que entre las extrínsecas, destacando el 29,5 por 100 del profesorado que señala que su decisión «la tenía decidida desde joven» y un 28 por 100 aduce «el trato con gente joven».

Por razones *extrínsecas*, a su vez, entendemos las derivadas de circunstancias personales o del contexto socio-laboral en el momento de la elección, así como las condiciones y recompensas que derivan del desarrollo de esa actividad (salario, vacaciones, etc.). Entre éstas, sobresalen el

25,5 por 100 que arguye el «empleo estable y seguro» y el 24,7 por 100 que dice que eligió la enseñanza por ser la «primera oportunidad de trabajo al terminar los estudios».

Las principales conclusiones sobre los motivos de elección profesional, a la vista del Cuadro V, que recoge la distribución porcentual de frecuencias que la muestra ha dado a las «dos más importantes razones para dedicarse profesionalmente a la enseñanza» parecen ser:

- predominio de las razones intrínsecas ligeramente sobre las extrínsecas;
- las vocacionales son más femeninas que masculinas; al contrario que el resto, especialmente las extrínsecas, más masculinas que femeninas.

Quiere ello decir que la elección profesional se explica desde la dinámica de

CUADRO V  
*Razones para dedicarse a la enseñanza (%)*

Razones	Conjunto	Mujeres	Varones
<b>INTRÍNSECAS</b>	93,8	96,4	90,5
<b>VOCACIONALES</b>	60,0	64,4	53,9
Decidido desde joven	29,5	35,0	21,7
Me gusta el trato con jóvenes	28,0	26,9	29,6
Continuidad familiar	2,5	2,5	2,6
<b>IDEAL DE SERVICIO</b>	33,8	32,0	36,6
Profesión humanista	19,6	18,8	20,9
Poder mejorar la sociedad	9,5	9,4	9,6
Servir a la comunidad	4,7	3,8	6,1
<b>EXTRÍNSECAS</b>	88,7	84,5	94,8
Primera oportunidad de trabajo	24,7	23,8	26,1
Única salida al finalizar	20,4	16,9	25,2
El tiempo libre que deja	11,6	10,0	13,9
Fácil acceso (oposiciones, int.)	5,8	8,1	2,6
Empleo estable y seguro	25,5	24,4	27,0
Buena consideración social	0,7	1,3	0,0

género, reflejándose la dualidad coyuntura social-vocación en el binomio masculino-femenino. Para las profesoras son las razones vocacionales, como la llamada desde edades tempranas, las más señaladas en su dedicación a la docencia. En el caso del varón, son las circunstancias coyunturales, del mercado de trabajo, las que se hallan en mayor medida tras la decisión. Las formulaciones tipo de ambos pareceres las dan, a continuación y respectivamente, una profesora y un profesor:

«A mí, me gustaba [la enseñanza]. En mi caso, era un objetivo, me hacía ilusión, me gustaba la idea de ser profesora desde muy joven».

«En mi caso concreto, yo creo que no hay una cuestión vocacional o ese rollo, eso a mí no me influyó en absoluto, para tener un determinado campo profesional. Yo acabé la carrera en una época determinada, con una militancia política determinada y bueno, era la salida que yo veía viable. Me dijeron que yo podía dar clase en un instituto, que podía ser profesor de instituto y, sencillamente, ese mismo año me puse a preparar las oposiciones, las saqué y punto final».

Existe un sector importante de profesores que ha pasado por el seminario diocesano para recibir la formación sacerdotal. Su número, sin embargo, es difícil de cuantificar, dada la connotación social peyorativa que su reconocimiento conlleva. Son profesores que se ubican especialmente en los Seminarios didácticos de filosofía y de latín; dado que son estas materias las que encuentran más fáciles para reconvertir sus estudios en el Seminario eclesiástico. La proliferación de vocaciones sacerdotales en la España nacional-católica tenía un origen doble: de un lado, la escolarización de los hijos de las familias de clase media en «colegios de curas» y, de otro, el recurso al sacerdocio utilizado tradicionalmente por las familias rurales de escasos recursos, para dar estudios a sus hijos preferidos y sacarlos así del ámbito agrario. La seculari-

zación y apertura de la sociedad española que se produjo a partir de mediados de los años setenta, convirtió en fallidas muchas de esas vocaciones, reconvertidas ahora de profesiones de fe a profesiones docentes. Así lo reconocen varios entrevistados, bien por activa, como un profesor de historia que afirmaba vehementemente: «Yo estuve en el seminario», bien por pasiva, como la profesora de física que indica que en su «instituto había varios» ex-seminaristas; o aquel profesor de matemáticas que reconocía y evaluaba mentalmente que, entre los profesores de su instituto de un barrio madrileño:

«Muchos son ex-curas. Pues mira, en distintos seminarios, si son cinco o seis [profesores], tres por los menos son ex-curas».

Respecto al Magisterio, también en este apartado resaltan las diferencias de porcentajes a la hora de aducir las distintas razones para realizar su elección profesional. Entre el profesorado de Primaria, se señalan en mayor medida las razones vocacionales y en menor medida las extrínsecas (Ortega y Velasco, 1991; Guerrero, 1993), pese a tener unos orígenes sociales más bajos y estar ligadas como están a motivos coyunturales o de condicionamiento social (precariedad familiar u origen social bajo, por ejemplo). Parece como si el código más elaborado del profesorado de media le permitiera un mayor distanciamiento del contexto social ideológico en su discurso profesional. Sobre todo sí, como se verá a continuación, la gran mayoría del colectivo de enseñanza media parece haber aceptado y estar satisfecho con su elección profesional.

#### SITUACIÓN ADMINISTRATIVA, PRÁCTICA DOCENTE Y SATISFACCIÓN PROFESIONAL

En efecto, no parece ser muy desacertada la elección realizada, si se consideran



los datos obtenidos ante las cuestiones acerca de su satisfacción profesional y la situación administrativa en que ejercen su práctica docente. Así, la elección realizada parece ser definitiva en tres de cada cuatro profesores y profesoras que han ejercido en la enseñanza media. De hecho, si «tuviera la oportunidad de elegir su profesión de nuevo», sólo la cuarta parte se dedicaría «a otra actividad», en un destino que no sería muy lejano del actual, pues estaría entre el ejercicio libre de su especialidad, la administración pública o la empresa privada, por ese orden. De las tres cuartas partes justas (75,0 por 100) que optan por seguir en la profesión, dos cuartas partes (49,5 por 100) volverían a elegir la enseñanza media, mientras la otra restante (24,4 por 100) desearía elegir la universidad. Sólo el 1,1 por 100 restante elegiría la enseñanza Primaria.

Más realistas son los datos que tienen que ver con «los planes de futuro». Al ser preguntados «dónde piensan estar dentro de cinco años», la inmensa mayoría, si restamos el número de los que estarán jubilados, responde que en la enseñanza secundaria (87,3 por 100). Quizá esa sea la lección empírica aprendida por esa profesora de francés, con algunos trienios de antigüedad, que sentenciaba de forma reiterada:

«De la enseñanza es muy difícil salir. Nadie sale de la enseñanza».

Seguramente, la posición conseguida, tras su paso por los viacrucis de la enseñanza privada (el 46,5 por 100 de la muestra) y de la interinidad (un 54,4 por 100), les ha venido a indicar que, si la enseñanza media no es el mejor de los mundos posibles, desde luego, tampoco es el peor.

En una parte significativa de los casos, el grado de satisfacción/insatisfacción es el resultado de la ausencia de grandes expectativas a la hora de optar por la enseñanza como profesión. Como señalaban dos de los profesores entrevistados, respecto a *ambiciones* y *expectativas*:

«En mi caso, [las] ambiciones [eran] modestísimas, sencillamente, tener un trabajo, enseñar a la gente y tener una buena relación con chavales» (profesora).

«Me vi metido en un tinglado que me ha sido siempre satisfactorio y del que yo no he tenido nunca grandes expectativas: mi misión es dar clases en la Enseñanza Secundaria o en el Bachillerato. No tengo ningún remordimiento o complejo por no haberme podido quedar en la universidad» (profesor).

También en una época de incertidumbre laboral, donde la pérdida de valores considerados conquistas históricas de los trabajadores, como la estabilidad en el empleo o las prestaciones sociales, está a la orden del día, «la gente [el profesorado de Bachillerato] está bastante contenta de estar segura», de tener un empleo de *hierro*, seguro y rígido, y a prueba de flexibilidades. Y si a esto se le suma la reforma retributiva, que concede sexenios de *productividad* en función de la antigüedad, de realizar un cupo de horas de formación permanente, que ha supuesto a una generalidad del profesorado unas subidas lineales importantes, se termina de comprender el relativamente alto nivel de satisfacción. Como decían dos expresivos profesores:

«Yo creo que lo de los sexenios ha sido una milonga muy buena» (profesora).

En cierta medida, podría decirse que los sexenios han sido la milonga para que el profesorado aceptase la reforma, han sido los «moscosos» de la LOGSE, el hechizo que «encanta» y hace asumir menos críticamente la novedad y los cambios en las rutinas cotidianas.

En general, como recoge el Cuadro VI, el profesorado de media piensa que la profesión *vale la pena por cuatro tipos de razones*, a saber y por este orden:

- las vacaciones,
- la autonomía en el aula,
- la seguridad en el empleo y

- el horario.

Son razones en las que coinciden los diferentes estratos, mujeres y hombres, jóvenes y maduros, sin grandes y apreciables diferencias entre ellos. Tan sólo la autonomía en el aula es más valorada por los profesores varones, quizás porque las mujeres valoran más su aspecto afectivo, es decir, el «contacto con gente joven».

A la vez, la profesión cuenta con *cinco principales problemas* u objeciones que son, ordenadas de mayor a menor, las que siguen:

- sus escasas perspectivas de promoción;
- su baja valoración social, que se ha reducido en la última década;
- el elevado número de alumnos por aula;
- la actitud de los alumnos y padres;
- los bajos salarios.

Las posibilidades de promoción son, en opinión generalizada, «mínimas». Ya se sabe que la carrera docente es tan solo geográfica, de tipo horizontal; que no supone movilidad vertical ascendente dentro de la pirámide de la profesión docente (Lortie, 1975; Guerrero, 1996). Eso hace que, fuera de obtener la *condición de catedrático* y una serie de *sexenios*, las posibilidades de carrera se reducen a ir acercándose a la zona de residencia. Lo que a veces no es poco, conociéndose tantos casos como se conocen de profesores o profesoras que hacen, a diario, cientos de kilómetros para mantener abiertas sus opciones vitales (familia y profesión); o que viven, de lunes a jueves, «desterrados» en una comunidad lejana a su domicilio.

Con todo, resulta sorprendente cómo se ha zanjado una cuestión largamente polémica en este profesorado: la disyuntiva

CUADRO VI  
*Satisfacción e insatisfacción profesional (%)*

Aspectos	Satisfacción	Insatisfacción
1. Vacaciones	93,9	3,0
2. Autonomía en el aula	90,9	7,7
3. Seguridad en el empleo	85,1	16,0
4. Horario lectivo	83,6	15,6
5. Ambiente del centro	65,1	32,3
6. Resultado de su labor	52,3	45,8
7. Retribución salarial	45,1	52,3
8. Recursos didácticos	44,0	53,8
9. Actitud de los padres	42,6	52,3
10. Actitud de los alumnos	41,5	57,1
11. Ratio alumnos/aula	37,8	60,7
12. Valoración social	30,2	64,0
13. Perspectivas promoción	16,4	68,2

Nota: El resto hasta 100, NS/NC.

entre cuerpo único y carrera docente. ¿Quiere decir que quizás era una polémica ficticia o reducida a una minoría concienciada? Probablemente. Como reconoce un profesor ducho en lides reivindicativas:

«Fuimos un grupo muy reducido los que defendimos el tinglado del "cuerpo único". Lo que es evidente es que ahora no lo defiende nadie (...) Se ha diluido por completo».

Incluso va más allá y reconoce que:

«Los cuerpos hay que crearlos según los tramos educativos (...) eso que se dice que somos todos iguales en la enseñanza, eso es falso. No somos todos iguales y, además, no vivimos en una sociedad igualitaria y, entonces, pues no entiendo ahora mismo lo del planteamiento del "cuerpo único", porque, entonces, ¿por qué no le pedimos también en la universidad?»

La conclusión es inequívoca. Como lo es su visión de la «carrera docente».

«La gente no ve lo de la carrera docente, nada más que ve que si hace un curso de tantas horas, le pagan un sexenio más. O sea, nadie ve los CEPs como el lugar en donde se va a formar. En absoluto, todo se hace de cara a los sexenios y de cara a la condición de catedrático (...) La gente va a los cursos haciendo los cálculos para los sexenios».

Es decir, que el tema de la promoción, el MEC y los sindicatos, tras una serie de escaramuzas, con huelgas y referendos incluidos, han llegado a una solución de compromiso: lo que podríamos llamar el *cuerpo único estratificado* o *cuerpo único con carrera docente*. Es decir, existe un solo 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. Unos méritos que se unen al requisito profesional de la formación permanente, pero que deben ser acredita-

dos en una institución administrativa, los CEPs. De ahí que un profesor viese la citada *condición*, como una «cuña hábil» para soldar la dicotomía cuerpo único-carrera docente. Con la ayuda —habría que añadir— de esa *milonga encantadora* que son los sexenios.

A diferencia del Magisterio, que tiene su cruz en la valoración social, ésta es sólo la segunda causa de insatisfacción entre el profesorado de enseñanza media, aunque se contempla en no menos dramáticos y definitivos términos, como expusieron diferentes profesores al ser entrevistados:

«Socialmente se ha perdido».

«Se nos está cada vez valorando menos».

«La imagen social es bastante mal en relación con el pasado; no hay chaval casi que quiera ser profesor. Eso te lo dice todo».

En general, las insatisfacciones son más masculinas que femeninas, ya que entre los profesores se dan niveles más altos de insatisfacción que entre las profesoras. La única salvedad es la del número de alumnos por aula, que preocupa en mayor medida a las profesoras, que consideran que «sigue siendo elevada». Probablemente, el problema viene por el lado de la indisciplina, que afecta más a las clases con más alumnos y con profesoras. Sobre todo cuando, como terminaba diciendo esa profesora: «unes el tema de la disciplina» a que «te encuentras a chavales de tan distintos niveles». No hay que olvidar que, entre el profesorado de media, el tema de la diferencia de niveles entre alumnos es el principal argumento contra la LOGSE, puesto que es algo que afecta a su concepción última de la profesión, al qué hacer día a día en clase con alumnos de diferentes niveles.

Los padres, clientes jurídicos y «enemigos eternos» de los profesores, según el clásico Waller (1932), son otra de las fuentes de insatisfacción, ya que les «tienen odios» que en la mayoría de los casos transmiten a sus hijos, los clientes técnicos

y principal objeto de trabajo del profesorado. Sientan así las bases de una relación pedagógica turbulenta y la de permanente baja valoración social que les persigue:

«Tratas con padres que odian al profesor y les dicen a los niños cosas que hacen que el niño no nos respete».

¿Las causas? La respuesta la ofrece esa misma profesora de ciencias, dándose una vuelta por el psicoanálisis a lo Reich y dentro del propio terreno docente:

«Una especial inquina de tu propia frustración como alumno(:) nadie [por los padres] se resigna a haber sido mal alumno».

Lo peor, de todas las maneras, son los intereses egoístas que asisten a todos los padres que:

«Están ahí [en el instituto], para preocuparse a ver si el niño puede aprobar. Tratan de sacar adelante a sus hijos (...) El principal problema es su hijo».

El profesorado considera «bajos» sus salarios, sobre todo los hombres, pues las profesoras están algo más satisfechas con sus retribuciones. No tanto porque, como se dice en términos algo misóginos, las profesoras utilicen el suelo para «trapos», sino porque valoran de manera más realista la situación de tener un empleo de clase media, estable y que les permite disponibilidad de tiempo. Como resumen de ambas posturas, se podrían incluir las respuestas que mantenían una profesora y un profesor de los entrevistados, como pensando en voz alta:

«Tiempo libre, seguridad económica, sueldo poco o no muy alto, modestito, ... pero ¡bueno!, con vacaciones y tal,... ¡no está mal!» (profesora de lengua).

«El tema económico, pienso yo que hay poca gente que esté conforme, tanto por la cantidad en sí, como por la forma de llegar a esa cantidad» (profesor de física y química).

Es decir, una situación profesional marcada por el juego de contrapesos entre satisfacciones e insatisfacciones que se distribuyen casi a partes iguales el sentir del profesorado de media, trufado por la dinámica de género. Como dice el tópico e indefinido dicho «ni bien ni mal, sino todo lo contrario».

## EL PROFESORADO DE MEDIA ANTE LA ESO: EXPECTATIVAS Y TEMORES

¿Qué opinan los profesores de BUP y FP de la reforma emprendida por la LOGSE y, más en concreto, la regulación de la nueva Enseñanza Secundaria? *A priori*, puede decirse que la apertura de nuevos espacios que representa la ESO supone para estos profesores perspectivas diferentes, según procedan de BUP o FP. Para los de Bachillerato, la ampliación de 12 a 14 años acarrea no pocos problemas, por el cambio de alumnado que supone y por la competencia del profesorado de Primaria que representa. Para el profesorado de FP, la ampliación se presenta como ventajosa, por traerles una nueva realidad académica, al poder cambiar materias comprensivas o tecnológicas por asignaturas tradicionales. Esto, profesionalmente hablando, supone que la posible competencia del profesorado de Primaria les importe sólo de un modo muy secundario.

En todo caso, para obtener las respuestas a esa pregunta desde el propio profesorado, el trabajo de campo antes citado se desarrolló en la primavera de 1995, justo el curso anterior a la implantación generalizada de la ESO, verdadero Talón de Aquiles de dicha reforma, en la mayoría de institutos de Enseñanza Secundaria. Según palabras de una de las profesoras afectadas:

«En los institutos, la reforma se percibe como una *amenaza* (...) que no está nada clara: ¡que no se ve bien! se piensa que va-

mos 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 escolar y cosas así. ¡Hay muchos fantasmas!»<sup>4</sup>.

Unos fantasmas que se hacen acompañar de pesadas cadenas, por lo que se considera «un cambio demasiado rápido», sin tiempo para asumirlo, ni recursos adecuados para llevarlo a cabo. En opinión del profesorado de media, esos fantasmas de la LOGSE empeorarán la enseñanza y, en menor medida el profesorado, por los siguientes *efectos perniciosos* sobre ambos:

- La implantación de la promoción automática de curso que empeorará la calidad de la enseñanza.
- La prioridad que se da a la metodología sobre los contenidos curriculares.
- La reconversión del profesorado de media, a quien atribuye funciones de Primaria.
- La bajada de los contenidos para encubrir el fracaso escolar.
- La disminución de las asignaturas humanistas en el Bachillerato.
- La disolución de la identidad de la enseñanza media, a cuyo profesorado se desvincula de la universidad.
- La devaluación de los méritos académicos en favor de los administrativos.

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 espiri-

tu de servicio de las profesiones constituidas. En cualquier caso, estos siete puntos se pueden reducir en dos grandes apartados que aluden a dos problemas estrechamente unidos entre sí: la reconversión profesional y la reforma metodológica.

## RECONVERSIÓN PROFESIONAL

Como recordaban dos de los profesores entrevistados, la ESO supone la recuperación de parte del espacio perdido por los profesores de media con la Ley General de Educación de 1970, en concreto de los doce a los catorce años:

«El Bachillerato antes empezaba a los 10 años y cuando nos lo quitaron, que yo eso sí lo viví, cuando la primera Ley de Educación, que debió ser por los años setenta y algo, ahí luchamos en contra de la Ley de Educación, por todo lo contrario que ahora, claro, porque nos quitaban los niños de 10 años. ¡Quitaban cuatro años de trabajo!» (profesora de francés).

«Porque antes, además, los profesores de Bachillerato enseñaban desde los 10 años, en el antiguo Bachillerato» (profesor de matemáticas).

Pero, a cambio, la recuperación de parte del espacio perdido supone la incorporación de unos nuevos alumnos que acarrear nuevas y olvidadas obligaciones. Como señalaba otro de los profesores entrevistados:

«Tendremos que volver a coger niños pequeños, que habrá que llevarles al comedor escolar y cosas así» (profesor de historia).

Cambian los alumnos y sus niveles, luego cambian las condiciones de desempeño profesional, porque se modifica la «función académica» de los centros de enseñanza, que ahora se convierten en «centros de acogida» de unos chavales que «no tienen ningún interés por estar» en esos centros, pero que, al extenderse la obliga-

(4) *Énfasis añadido*. Antonio Guerrero Serón.

toriedad hasta los 16 años, no pueden «estar por la calle». Los centros se convierten en centros de integración y, en ese sentido, la nueva función que se le concede a la Secundaria Obligatoria supone incorporar una nueva preocupación, no eminentemente académica, a las funciones tradicionales de transmisión del conocimiento del profesor de media:

«Se te acumula el tema del nivel, se te acumula el tema socio-económico y, por lo tanto, nos tenemos que enfrentar a un grupo de chavales que son totalmente distintos de los que nosotros acostumbramos a tener. Es decir, vamos a tener incluido un grupo de compensatoria, que significa que son alumnos que incluso están muy 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» (profesor de historia).

Incorporando la perniciosa teoría de la privación cultural, el profesorado de media pasa a añorar a ese alumnado más homogéneo que ha tenido hasta *aquí* seleccionado por el graduado escolar. La LOGSE, en ese sentido, es entendida como «una estafa» ya que, en el fondo, viene a cumplir una función social no estrictamente profesional, como es la custodia de la infancia y de la juventud. Dicho en palabras de un profesor:

«Trata de encubrir que en la nueva sociedad actual hay una necesidad de tener a los niños cada vez menos tiempo aparca-dos en los centros escolares» (profesor de matemáticas).

La reforma nace «a demanda de la sociedad». La nueva estructura familiar, con los dos cónyuges trabajando, obliga a esa función de custodia de esos «niños que son un estorbo». Función de custodia que implica, además, una desprofesionalización: la pérdida de uno de los atributos profesionales, consistente en la autoridad que brinda la calificación y certificación credencialista del alumnado:

«Si un alumno puede estar escolarizado hasta los 16 años y puede ir pasando de curso con muy pocas trabas, es evidente que eso puede ser un foco de conflicto, en la medida que tú ya no vas a poder controlar mediante el poder que te da una calificación» (profesor de historia).

Una autoridad que sirve, además, como protección frente a la indisciplina y que, al ser enajenada, deja en desamparo al profesor y, sobre todo, a la profesora, ante ese nuevo alumnado menos académico y potencialmente más indisciplinado.

En líneas generales, la aparente contradicción, arriba señalada, entre la ideología de la excelencia y la preocupación por la calidad y el fracaso escolar, propia del espíritu de servicio de las profesiones constituidas, puede explicarse como una manifestación de la ideología profesionalista, movilizadora con carácter corporativo, como encubridora de un cierre de exclusión social de un colectivo profesional ante un proceso de democratización del acceso a la enseñanza secundaria, que pretende superar el papel de discriminación y desigualdad sociales que ha desempeñado tradicionalmente la enseñanza media preparatoria para la universidad.

## REFORMA METODOLÓGICA

Y si se habla de defensa corporativa es porque la reforma viene acompañada de nuevas recomendaciones metodológicas que suponen cambios significativos en las prácticas docentes mayoritarias al uso. En realidad, lo anterior significa una alteración fundamental de la concepción de la clase como un todo, asumida implícitamente al aplicar la lección magistral «que a nivel de Bachillerato se sigue manteniendo», y su modificación por una «enseñanza personalizada». La mayor diversidad de niveles inhabilita a la lección magistral o a la explicación a toda la clase, como técnicas

de dispersión de conocimientos, que deben ser sustituidas por una atención más personalizada: ésta representa, en definitiva, una variación significativa en el proceso laboral docente. Así lo señalaba la profesora antes citada:

«El problema más grave que se ve, estriba en cómo tratar niveles tan distintos dentro de la misma clase. Es decir, eso de la enseñanza personalizada, que a uno le sobre tiempo y a otro le falte».

Y, además, una «pedagogía más activa», es decir, con actividades para el alumno y materiales diferentes al libro de texto, vehículo privilegiado y casi exclusivo para el presente en la transmisión cultural en las aulas de enseñanza media. Como decía un profesor que ocupaba un puesto en el equipo directivo de un instituto:

«Los profesores van admitiendo, precisamente porque se encuentran con unos chavales con unos niveles muy bajos, un trabajo más activo en las clases. Prueba de ello es que, por ejemplo, aquí se están haciendo cientos de miles de fotocopias de trabajos que los chavales tienen que hacer».

Una sustitución por otros materiales, esos «cientos de miles de fotocopias», que implica una variación y sobrecarga (¿intensificación?) en su práctica profesional y su proceso laboral. La LOGSE, en definitiva, les enfrenta a su posición tradicional de transmisor de conocimientos, de *profesor-eslabón*, tal como ellos mismos lo entienden, afectándole a su propia identidad como profesores:

«El profesor piensa que ya no va a ser profesor, que ya no va a transmitir los conocimientos que a él le han transmitido» (profesor de física y química).

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

Todo ello, hay que decirlo, sin que, en su opinión, se les haya dado tiempo, ni facilitado los medios, para su puesta al día y su reciclaje, de forma que supusiese una preparación o readaptación adecuadas a sus nuevas tareas y métodos. Como reconocía un profesor de lengua de mediana edad:

«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».

Identifican pues, los métodos hasta ahora seguidos con su función académica primigenia, por lo que la reforma no es sino una alteración que les hace «añorar absolutamente» el «pasado académico» de su profesión. Un pasado que además, choca abiertamente con la cultura docente de sus nuevos compañeros en la ESO, los maestros.

#### **MAESTROS Y LICENCIADOS EN LA ESO: EL PROCESO DE «EGEBEIZACIÓN»**

Pero también se habla de defensa corporativa porque con esas modificaciones, derivadas de la nueva función de acogida o de guardería que, con la ESO, pasan ahora a tener los institutos, van otras de tipo aparentemente laboral, pero que encie-

rran una fuerte carga desprofesionalizada. Es lo que se conoce como la «egebeización» término muy popularizado entre el profesorado de media, que consiste, en opinión de los propios profesores, en asumir las funciones que desempeñan normalmente los profesores de primaria. Por ejemplo «la labor de cuidadores de niños», hasta el punto de que, como señalaba una profesora:

«Se debate incluso si tendremos que cuidar los recreos o si serán los maestros los que se ocupen de ellos».

La egebeización, para el profesorado, supone su igualación con las características del magisterio; una igualación por debajo que, en ese sentido, es uno de los fantasmas más presentes en sus debates y consideraciones; una de las causas básicas de temor a la reforma:

«Ese es el temor de la gente, es lo que subyace en todos los miedos. Y, además, si alguien lo pone en evidencia, no nos gusta saberlo, pues es como una degradación».

Una igualación que, encuentra el profesorado, se manifiesta en múltiples facetas, como el hecho de que se pretenda que «se tenga en cuenta antes la antigüedad en el centro que el número de registro de personal» a la hora de elegir horario. La egebeización es, así, motivo de disputa y enfrentamiento con los maestros, con la EGB. Así, se comenta que, «en sitios donde ha empezado la reforma», a los profesores les «han contado» que «aparecen conflictos entre maestros y gente de enseñanza media». Un conflicto y unos temores ante los que se sienten desamparados por los sindicatos, y, lo que puede ser peor, dada su cercanía y proximidad, por los equipos directivos:

«Da la impresión de que los sindicatos, que son los que negocian las decisiones administrativas con el Ministerio, tienden a que el Bachillerato acepte las decisiones

que ya se han tomado en la EGB» (profesora de lengua).

«Uno de los problemas que el profesorado ve como más grave es que nos está dando la impresión de que el Ministerio consigue que muchas de las juntas directivas apoyen incondicionalmente sus directrices, con lo cual, los profesores nos encontramos desamparados (...) Las juntas directivas tratan de que el centro siga funcionando según las directrices del Ministerio (...) lo que está produciendo el enfrentamiento entre los profesores como bloque, o la mayoría de los profesores, y las juntas directivas (...) que están colaborando con el Ministerio para que los problemas no salgan a la luz y no se resuelvan» (profesor de historia).

Los maestros, finalmente, han entrado y se han incorporado a los centros. En formulación de ese profesor de historia:

«Están incorporados al claustro. Se han incorporado como maestros, con las mismas características que en el magisterio: sus normas y su sueldo».

Aunque, decir incorporados puede ser una figura literaria si se escuchan las descripciones de algunos de sus nuevos colegas procedentes del Bachillerato, de las que parece deducirse una situación de cierto enfrentamiento. Un enfrentamiento que se manifiesta de manera formal y externa, pero también académica. Si decía Bourdieu que el *habitus* es un mecanismo que permite distinguir y ser distinguido, esto es lo que sucede con los maestros que se incorporan a los institutos de Enseñanza Secundaria a impartir la ESO, que se distinguen y son distinguidos por los profesores de media:

«Sí que se nota; se nota en la manera de vestir, en la manera de relacionarse, en la manera de opinar,... En todo momento funciona un mecanismo de inferioridad... y no se relacionan mucho, se relacionan mucho entre ellos».

Esta distinción, de todas las maneras, no se queda en los aspectos externos o re-



lacionales, sino también en los académicos, de manera que los maestros se sitúan en los cursos más bajos, ocupando los lugares inferiores de ese *ranking* jerárquico que es la clasificación por cursos, de manera que «las clases de 1.º y 2.º de ESO las dan, fundamentalmente, los maestros», que «no quieren coger cursos altos, no quieren coger COUs». Lo que no es óbice para que, a los «pardillos» a veces, «les casquen un COU», como contaba un profesor con responsabilidades de jefe de estudios de un instituto. Bien es cierto que tradicionalmente ha habido distancias, recelos y prejuicios entre los dos colectivos. Algo reconocido por el propio profesorado como una cuestión no sólo o fundamentalmente de jerarquía, sino de enfoque y cultura profesional:

«Un poco la idea ésta que siempre ha habido entre el Magisterio y el Bachillerato que, bueno, los de Magisterio piensan que los de Bachillerato, de alguna forma, les consideran menos y, a su vez, los de Bachillerato consideran que los de EGB tienen, por ejemplo, en el aspecto pedagógico, en el planteamiento didáctico, más tablas, más manejo (...) Lo que sí hay, naturalmente, es mucha diferencia en la forma de ver la enseñanza» (profesor de matemáticas).

Claro que la dinámica cotidiana parece disolver los prejuicios iniciales. Es lo que cuenta el profesor en cuyo instituto «hay un grupo» de maestros «que está plenamente incorporado, digamos al 100 por 100, plenamente» y

«Al principio pues había un poco de miedo, más por parte de ellos que por parte de los profesores de Bachillerato; de si esa incorporación se iba a hacer bien, si se le iba a recibir bien en el nuevo claustro (...) La verdad es que, yo creo, el resultado ha sido mejor de lo esperado. Es decir, que la función entre dos cuerpos, la EGB y el Bachillerato, ha sido muy buena en cuanto a los profesores».

Lo que resulta óbice para mantener las dos culturas profesionales diferenciadas.

«No hay roces, no. Lo que sí hay, naturalmente, es mucha diferencia en la forma de ver la enseñanza, en el planteamiento didáctico. Es decir, por ejemplo, los profesores de Bachillerato estamos muy obsesionados con el miedo a la falta de respeto de los chavales que vienen de la ESO; mientras que los profesores de EGB, digamos que están más hechos al sistema, están más acostumbrados».

Realmente, a lo que estos profesores de EGB están más acostumbrados, habría que decir, es al ejercicio de la dominación más directa sobre el alumnado, frente a la dominación más sutil, más reducida y llevadera, que ha ejercido tradicionalmente el profesorado de Bachillerato hasta el presente, y que se produce en forma de sutil «violencia simbólica» sobre ese alumnado seleccionado por el graduado escolar que recibía hasta ahora.

## AMBIVALENCIA ANTE LA LOGSE

En relación con los aspectos concretos de lo que sí plantea la reforma y dice la LOGSE, en letra y espíritu, la actitud del profesorado de enseñanza media refleja, en realidad, una clara ambivalencia, llegando a observar incluso más acuerdo que desacuerdo con una mayoría de medidas reformadoras contenidas en la Ley. Por otra parte, en esa actitud, dentro de los ahora profesores de Enseñanza Secundaria, se aprecian dos grupos claramente diferenciados por su procedencia antes de la integración. Como se pone de relieve en el Cuadro VII, los profesores procedentes del Bachillerato son más críticos y contrarios a la LOGSE, que los ex-profesores de FP, más prudentes, cuando no favorables, con la misma.

Los profesores procedentes de BUP muestras apreciables diferencias con los procedentes de FP, a quienes la reforma abre las expectativas que hasta entonces

tenían negadas: acceso al Bachillerato, a asignaturas y alumnos más capaces desde el punto de vista académico y, a una mayor movilidad geográfica. En realidad, los profesores de FP están más de acuerdo que los de BUP con las medidas que ambos consideran positivas, y no llegan a mostrar su desacuerdo con ninguna de las grandes innovaciones de la Ley, porque siempre su grado de acuerdo con ellas supera el grado de desacuerdo. Algo que no sucede con los antiguos profesores de Bachillerato.

Se pone así en evidencia, una diferente actitud ante la nueva situación planteada. Tomando un símil balompédico, unos –los profesores de FP– salen al terreno de juego, a la ofensiva o, por lo menos, a jugar sin especulaciones; y otros –los procedentes de Bachillerato– salen a la defensiva, practicando el *achique de espacios* para reducir el terreno de juego de su supuesto rival, los maestros.

En otro orden de cosas, resulta llamativo el proceso de desgaste sufrido por un sector del profesorado de BUP, enrolado en su momento en la reforma, al que se nota lo que los anglosajones llaman *burnt-*

*out* o sensación de haberse quemado junto a las naves en las que, un día no muy lejano navegaron e, incluso, pilotaron. Simplemente, porque han creído en la reforma y han participado en su experimentación sin llegar a ver satisfechas sus expectativas. Gráfica y expresivamente lo decía un profesor bregado en reforma, de los «pata negra» concededores de los entresijos, etapas e incluso protagonistas personales de una reforma con nombre y apellido, de los precedentes, nada menos, del «inicio de la reforma de Pepe Segovia».

«Éramos un potencial de profesores que queríamos innovar, que queríamos hacer cosas nuevas. Lo que pasa es que nos dimos cuenta que, o bien por nuestra inexperiencia en el conocimiento teórico de los temas de aprendizaje, o por cuestiones de psicología del aprendizaje, caímos en una enseñanza excesivamente activa,... de tonterías como el tiempo histórico (...) Todas esta serie de filosofías o historias a mí me parecen un poquito camelo».

Un «camelo» ante el que, ahora y junto a sus compañeros, se posicionan a la defensiva, con «estrategias de resistencia»

CUADRO VII  
*Actitud del profesorado de media ante la reforma*

Grado de acuerdo/desacuerdo	BUP	FP
<b>CLARAMENTE DE ACUERDO</b>		
Metodología activa	79,8	75,0
Extensión enseñanza obligatoria a 16 años	77,9	83,4
Formación permanente obligatoria	70,5	75,0
Creación de cuatro modalidades de bachilleratos	56,4	75,0
Prueba de acceso a la universidad	54,7	76,3
<b>MÁS DE ACUERDO QUE EN DESACUERDO</b>		
Creación de la ESO	41,3	51,4
<b>CLARAMENTE EN DESACUERDO (LOS DE BUP SÓLO)</b>		
Acceso de maestros a la ESO	37,1	26,4
Bachillerato en dos cursos	73,4	43,0

y, más recientemente, conforme llega la implantación de la reforma, «de adaptación». Una «resistencia [que] todavía está muy fuerte», y que hace que se produzca en los claustros la «rara unanimidad» de que «se está de acuerdo en que no se quiere la reforma», aunque no se vean alternativas. Una resistencia que es más encarnizada en algunos seminarios, «los más radicales contra la reforma», como los de filosofía que, en opinión generalizada, «siempre han sido muy batalladores contra todo esto de la innovación». Y, lo que parece más grave, sin alternativas globales desde el colectivo docente. De manera que no es extraño que haya quien piense en soluciones externas, algo fantasiosas, que, a modo de milenarismo, les libere de la tempestad que se les avecina. Como señalaba una profesora de matemáticas en una de las entrevistas:

«¿Alternativas? En el ambiente en que yo estoy es como si no las viéramos. Bueno, puede que haya gente que fantasea un poco con la idea de que venga el PP y que se pare la reforma».

Sin embargo, y para terminar, es posible ser moderadamente optimistas ante el futuro. Es evidente que la LOGSE significa la puesta en escena de un nuevo guión acerca de cómo enseñar y cómo aprender, que trae consigo cambios importantes para el profesorado, en los planos metodológico y profesional, como resultado lógico de una nueva concepción del sistema educativo, dividido ahora en ciclos diferentes en duración, finalidad y contenidos. Estos cambios afectan de manera especial al antiguo profesorado de Bachillerato que, temeroso ante el futuro y sin encontrar soluciones a sus demandas, los percibe como una amenaza a su situación presente, reaccionando 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 al refor-

ma es comprensible, al estar en juego aspectos básicos de sus condiciones profesionales: la reducción del Bachillerato a dos años y la competencia laboral de maestros en la Secundaria Obligatoria.

En todo caso, la aceptación del marco general de juego que se deduce del Cuadro VII, con tan sólo rechazos puntuales, es consecuente con la realidad de un sector ampliamente profesionalizado y que sabe que la reforma terminará por implantarse. Sucede en este caso, algo similar a lo que en fútbol con el *achique de espacio*, donde, como decía un conocido teórico balompédico: «la falta de criterio, concede ventaja al rival, que te gana la espalda» (Cappa). 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 —siguiendo con el símil futbolístico— más allá de quien meta el gol, quien lo encaja no es un cuerpo docente u otro, sino la sociedad entera.

## BIBLIOGRAFÍA

- CAMPBELL, R. J. y NEILL, S.R.: *Secondary Teachers at Work*, Londres, Routledge, 1994.
- ELLIOT, P.: *Sociología de las profesiones*, Madrid, Tecnos, 1975.
- FREIDSON, E.: *La profesión médica*, Barcelona, Península, 1978.
- *Professionalism Reborn. Theory, Prophecy and Policy*, Cambridge, Polity Press, 1994.

- GUERRERO, A.: *El Magisterio en la Comunidad de Madrid. Un estudio sociológico*. Madrid, Consejería de Educación y Cultura de la CAMP, 1993.
- «La Construcción social del Magisterio: orígenes sociales, trayectoria académica y motivaciones». *Revista de Educación*, 306, 1995, pp. 127-153.
  - *Manual de Sociología de la Educación*. Madrid, Síntesis, 1996.
- LARSON, M. S.: *The Rise of Professionalism. A Sociological Analysis*. Berkeley, University of California Press, 1977.
- MARTÍN-MORENO, J. y DE MIGUEL, A.: *Sociología de las profesiones*. Madrid, CIS, 1982.
- LAWN, M. y OZGA, J.: «¿Trabajador de la Enseñanza? Nueva valoración de los profesores», *Revista de Educación*, 185, 1988, pp. 191-217.
- LERENA, C.: «El oficio de maestro», en ORTEGA, F.; GONZÁLES, E.; GUERRERO, A. y SÁNCHEZ, M. E. (Comps): *Manual de Sociología de la Educación*, Madrid, Visor, 1989.
- LORTIE, D. C.: *Schoolteacher. A Sociological Study*. Chicago, The University of Chicago Press, 1975.
- MOON, B. y SHELTON, A. (eds.): *Teaching and Learning in the Secondary School*. Londres, Routledge-The Open University Press, 1994.
- ORTEGA, F. y VELASCO, A.: *La profesión de maestro*. Madrid, CIDE, 1991.
- WALLER, W.: *The Sociology of Teaching*. Nueva York, Wiley, 1932.