

La función docente desde la mirada del profesorado

The teaching staff from the glance of the teachers

(1) Elisa Usategui Basozabal, (2) Ana Irene del Valle Loroño

(1-2) Dpto. de Sociología. Facultad de CC. Sociales y de la Comunicación.
Universidad País Vasco.

(Fecha de recepción 25-01-2008)

(Fecha de aceptación 10-07-2008)

Resumen

La actividad docente del profesorado de la enseñanza no universitaria viene marcada por el malestar y el desánimo. El profesorado se siente deslegitimado y desautorizado por las familias, la Administración, los medios de comunicación, en una palabra, por la sociedad en su conjunto. Y, al mismo tiempo, se halla impotente ante esa situación ya que carece de las estrategias y herramientas necesarias para afrontarla positivamente. Ante esta realidad se hace urgente abrir la sociedad a un gran debate educativo, a fin de que se constituya ella misma como una comunidad educativa en la que todos los agentes con responsabilidad en la educación de las nuevas generaciones asumen su rol dentro de un proyecto ético.

Palabras Clave: Educación, profesorado, formación, identidad profesional.

Summary

The professional activity of non-university teachers is at present dominated by a feeling of frustration and depression. Teachers feel that they have less and less power and authority and that they are not supported by their pupils' families, the Administration and the mass media, i.e. by society as a whole. Moreover, the teaching profession is impotent to deal with this situation as it lacks both the necessary strategies and tools with which to confront it positively. This state of affairs requires urgent action and society needs to begin a great debate about education with the objective of developing an educational community in which all parties with responsibility for the education of new generations accept their role within a new ethical project.

Key Words: Education, teachers, training, professional identity.

1. Objeto y enfoque metodológico y técnicas

A partir de los años noventa se han venido realizando una serie de encuestas y estudios a nivel estatal y de la Comunidad Autónoma Vasca con la finalidad de captar y reflejar el grado de satisfacción profesional que tienen los profesionales de la enseñanza. Las opiniones recogidas en estos estudios parecen reflejar una razonable satisfacción de los profesores con su trabajo (Zubieta y Susinos, 1992; Federación de la enseñanza de CCOO, 1993; González Blasco y González Anleo, 1993; González, 1995; INCE, 1997, 1998; Villa, 1998; Consejo Escolar de Euskadi, 2005, 2004, 2002, 2001).

Sin embargo, los datos recogidos en la investigación en curso “Escuela e inclusión: los nuevos retos de la desigualdad en Vitoria-Gasteiz”, subvencionada por la Fundación Fernando Buesa y realizada desde la Universidad del País Vasco, no permite sacar conclusiones muy optimistas.

Dicha investigación tiene como objetivo explorar en la interpretación que hacen los docentes del sentido y la finalidad de la escuela como una experiencia y oportunidad de educación o transmisión en valores. Esto es, el estudio no busca obtener una descripción y análisis estadísticamente representativo de las expectativas y valoraciones del profesorado sobre el lugar y sentido de los valores en la escuela, y de las dificultades asociadas a su labor como agentes de transmisión. Lo que se pretende es indagar en la interpretación que hace el profesorado del trabajo de transmisión en

valores que realiza la escuela en el contexto social y cultural actual de institución educativa.

Denzin y Lincoln (1994) se refieren a la investigación cualitativa como aquella que indaga, intentando dar sentido o interpretar los fenómenos en los términos del significado que las personas le otorgan. Por ello, la forma de conocer que mejor se adecua a nuestro planteamiento, orientado más a descubrir y comprender que a constatar, es la de la mirada cualitativa. Siendo la finalidad captar y comprender el sentido que los propios docentes confieren a su labor y su experiencia en el trabajo con los valores en la escuela, se necesitan técnicas que faciliten tanto la recogida como el análisis de discursos matizados y densos, plenos de significados subjetivos, vivencias relacionadas y lecturas interpretativas sobre la transmisión, sus finalidades, contenidos y prácticas. Pero, además, una metodología cualitativa nos permite abordar la recogida y análisis de la información de forma interactiva, lo que conlleva la posibilidad para el investigador de transformar y de ser transformado en sus enfoques, orientaciones, interpretaciones, en la medida en que se producen y analizan los datos. En un tema como el de los valores con grandes dosis de subjetividad y ambigüedad, esta forma de pensar facilita un mayor juego en la interpretación de los discursos. A la hora de decidir sobre las técnicas de indagación se piensa y diseña un estudio empírico basado en una estrategia de combinación (Bericat, 1998) de dos técnicas de investigación cualitativas, la entrevista en profundidad y el grupos de discusión.

a) *El profesorado participante en el*

estudio pertenece respectivamente a centros escolares concertados y públicos, y a organismos o asociaciones que desarrollan su labor en torno a la escuela, siempre en la ciudad de Vitoria-Gasteiz, en la Comunidad Autónoma del País vasco. El proyecto, desde su puesta en marcha hasta su divulgación, se desarrolla de 2005 hasta 2007, aunque el trabajo de campo se realiza en el primer semestre de 2005.

b) Las *entrevistas focales* se realizan a docentes y agentes sociales que por su posición en los centros o relación con la escuela tienen una visión más global de la transmisión en valores en los centros. Se diseñan una serie de entrevistas para agentes sociales cercanos y cuya labor incide en la actuación de la escuela y una entrevista para docentes con responsabilidades directivas en los centros, fundamentalmente directores, coordinadores pedagógicos de etapa o área. En la elección de estos últimos se tiene en cuenta las características de los centros. A partir del listado de centros educativos de Vitoria-Gasteiz y, acorde con el diseño de la muestra estratégica, se realizó una selección de centros. Posteriormente, se contactó con los responsables de los centros y previa información, se les propuso participar en el estudio. En el caso de los agentes sociales, se optó por seleccionar a los dos sindicatos mayoritarios en la enseñanza, a la asociación de padres y madres Denon Eskola por su peso en el tejido asociativo de los padres y madres de alumnado en Alava y a SOS Racismo por tratarse de una entidad decana en el ámbito del trabajo con inmigrantes. Por último se optó por entrevistar a un técnico del Departamento de Educación, di-

rectamente implicado en recursos de convivencia y diversidad en un Centros de Apoyo a la Renovación e Innovación Educativa (Berritzegune) de la capital alavesa. En todos los casos, los entrevistados mostraron interés por participar con plena disponibilidad. Se entrevistó a un total de 15 responsables de centros y 6 agentes en torno a la escuela.

c) Los *grupos de discusión* están formados por docentes, profesores y profesoras “a pie de aula”, que ejercen la docencia en las diferentes etapas de la enseñanza secundaria de los centros de enseñanza obligatoria de Vitoria-Gasteiz. Los grupos se forman atendiendo a características del centro (red, etapa educativa, modelo lingüístico) y características del profesorado (sexo, edad, responsabilidad y situación laboral). Para la *captación y selección de los participantes en los grupos de discusión* se partió igualmente del listado de centros educativos. Contamos para ello con la ayuda de la empresa Append de Vitoria-Gasteiz. Se contactó telefónicamente con todos los centros para informar y se envió una carta personalizada a todo el profesorado, donde se detallaban los pormenores del estudio y se animaba a la participación. Confirmaron su participación en los grupos, en la fecha y hora señalada, 67 docentes pero finalmente acudieron 53. En total, se realizaron 9 grupos de discusión con docentes de 15 centros públicos de primaria, 2 públicos de ESO y 12 centros privados de primaria y ESO, con representación de todos los modelos lingüísticos. El 54% de los participantes en los grupos de discusión procede de la red pública, la mayoría imparte su docencia en un único modelo lingüístico,

aunque uno de cada tres compagina docencia en más de un modelo y se reparten por igual en ambas etapas educativas, con una distribución homogénea de los ciclos de cada etapa. En cuanto a su perfil demográfico, el 62% son mujeres, más de la mitad superan los 45 años y sólo un 9% de los participantes está por debajo de los 30. Con relación a su perfil docente, el 50% tienen la titulación de maestros/as y el resto licenciaturas, un 90% de los docentes procedentes de la red pública son funcionarios y el 75% de los docentes de centros concertados tienen contrato indefinido. El 70% presenta más de quince años de antigüedad. Además, dos de cada tres participantes participan en proyectos de innovación educativa.

d) La recogida de la información se hace en dos momentos sucesivos que se corresponden con muestras y técnicas diferentes y se conciben coordinados en su elaboración e interpretación. Esta decisión está relacionada con la búsqueda de confirmación y validación de los resultados, pero también con el planteamiento interactivo de la investigación y las características específicas de cada una de estas dos técnicas. El uso de ambas técnicas permite enfocar los discursos de ambas muestras a algunos aspectos diferentes y complementar resultados. Las particularidades de cada una de estas técnicas de investigación, por otra parte, aporta dos tipos de discurso; el de los responsables entrevistados, individual, más dirigido y formal; el de los grupos de discusión, colectivo, más espontáneo y “pegado a suelo”, lo que sin duda supone una riqueza de contraste en el análisis de los resultados.

e) Los materiales de las entrevistas se centran en la descripción y análisis de la situación actual de la transmisión en valores en la escuela por parte de los entrevistados. Al tratarse de agentes con perfil diferente, se adecuaron las preguntas a cada sujeto entrevistado, por lo que se prepararon cinco modelos de entrevista. Igualmente, para atender a la realidad bilingüe del escenario escolar vasco, los instrumentos se prepararon tanto en castellano como en euskera. En cualquier caso, todos ellos tenían un tronco de contenidos común que atendía fundamentalmente a cuatro cuestiones: — Qué significa y representa actualmente para la escuela su función transmisora de valores; — En qué consiste esa transmisión de valores en la Escuela en general y en particular en/para el centro o institución que representa el entrevistado; — Cómo se trabaja, en qué se materializa la transmisión de valores y la evaluación que merece esa tarea; — Qué dificultades y/o oportunidades presenta la transmisión de valores como estrategia de integración social.

De la misma forma se prepara el guión bilingüe para los grupos de discusión. Una vez explorada y contextualizada la cuestión de la transmisión de valores en la escuela a través de las entrevistas, en los grupos se indaga en el trabajo con los valores desde la perspectiva de los docentes, atendiendo a los contenidos, dificultades y procedimientos. Los materiales se elaboran tras la realización y análisis preliminar de la entrevistas y están pensados para captar e interpretar la visión del profesorado desde su experiencia y vivencia cotidiana en las aulas. A modo de apoyo y con el fin de lograr

una cierta homogeneidad en el tratamiento de los contenidos valorativos se prepara un listado de valores, contrastado y corregido en la fase de entrevistas, que sirve para sistematizar en alguna medida la discusión sobre el trabajo con los valores. El guión gira en torno a los siguientes ejes temáticos: — El contexto educativo: temas, cuestiones que preocupan al profesorado; — Currículo en la dimensión valorativa, esto es, qué valores se trabajan en la escuela (centros educativos) y cuáles no; — Razones y dificultades vinculadas al trabajo con los valores, en los contenidos y su transmisión, así como valoración de su alcance u logros; — La legitimidad de la escuela y del profesorado en la transmisión de valores; — El consenso de valores en la escuela vasca: oportunidades y amenazas.

f) *El tratamiento y análisis de la información* responde a una estrategia cualitativa conforme a las metodologías adecuadas para el análisis interpretativo de los discursos producidos tanto en el contexto de las entrevistas como de los grupos de discusión. El análisis se realiza desde una perspectiva crítica, buscando una generación teórica consecuente y una explicación interpretativa del contexto y procesos educativos en el marco de las teorías de la desinstitucionalización y la individualización de los procesos sociales en las sociedades de la tardomodernidad. Se procede del siguiente modo. 1. Transcripción de las entrevistas audiograbadas. 2.-Relectura para conocer la estructura textual y el contexto semántico y primer *vaciado* o nivel de análisis. 3.-Categorización analítica acorde con un esquema o índice preliminar

compuesto de conceptos generales teóricos, categorías de indagación y ejes temáticos en los textos. Este esquema contiene también las principales líneas interpretativas y categorías de análisis de los discursos, acorde con los objetivos y las hipótesis iniciales de la investigación. 4.-Segmentación y codificación conforme a las categorías analíticas, extracción de segmentos o párrafos (viñetas) estimados como representativos o significativos y que constituyen las unidades de análisis registradas y clasificadas. 5.- Construcción de sentido y discurso, elaboración de memos interpretativos y elaboración de la descripción y análisis final incluyendo anotaciones hipotéticas comprensivas, explicativas e implicativas para el objeto de la investigación.

Finalmente, se organizó el material trabajado en las secciones para su elaboración argumental, narrativa y explicativa en la redacción final.

1. El desánimo del profesorado

A través de las entrevistas individuales y los grupos de discusión se ha podido detectar la existencia de un enorme malestar y desanimo entre el profesorado. La mayoría de los profesores entrevistados verían su estado de ánimo reflejado en las siguientes palabras:

“Cuando se cuestiona el mismo sentido de la escuela, su función social y la naturaleza del quehacer educativo, como consecuencia de las transformaciones y cambios radicales tanto en el panorama político y económico, como en el terreno de los valores, las ideas y costumbres que componen la cultura, o las culturas, de la comunidad social, los docentes aparecemos sin iniciativa, arrinco-

nados o desplazados por la arrolladora fuerza de los hechos, por la vertiginosa sucesión de acontecimientos que han convertido en obsoletos nuestros contenidos y nuestras prácticas” (Pérez Gómez, 2004: 127)

Sin duda alguna, como señala Esteve (2001: 29) “enseñar hoy es mucho más difícil que hace treinta años”. Por una parte estamos viviendo un período histórico en el que los procesos de individualización, de información y de globalización están modificando sustancialmente la faz de nuestras sociedades. Al mismo tiempo, por primera vez en la historia se han llegado a tasas de escolaridad plena y

“atender a toda la población infantil sin exclusiones, supone meter de golpe en nuestras escuelas todos los problemas sociales y psicológicos de todos nuestros niños y esta es una labor sin precedentes. Nunca lo habíamos intentado antes. No tenemos procedimientos para tratar con los niños más problemáticos porque lo que hacíamos con ellos era expulsarlos. (...) Todos estos niños están en una escuela. Todos ellos están al cuidado de un maestro o una maestra a los que no han preparado para actuar como asistentes sociales; pero deben solucionar esos problemas previos que bloquean la capacidad de aprender” (Esteve: 2001: 9).

Indudablemente la heterogeneidad presente en nuestras aulas en la práctica diaria significa un reto cargado de dificultades para el docente. Así se expresa la directora de un instituto:

“La heterogeneidad, la integración y todo esto es un reto. Por una parte al hacerse enseñanza obligatoria y común hasta los 16 en el aula tenemos mucha diversidad y no sabemos muy bien gestionar esa diversidad. Muchas veces no sabemos cómo tratar la diversidad. Nosotros hemos estudiado con unos estándares y, claro, tenemos una edad, que es la que tenemos y nos cuesta mucho determi-

nados estereotipos y nuevos modelos de enseñar. Tendemos todavía mucho a la enseñanza desde arriba, no trabajamos mucho, pues, (...) la enseñanza entre iguales, fomentar la cooperación, el trabajo cooperativo, y eso nos solucionaría muchos problemas de diversidad. Lo intentamos, pero tenemos la sensación de que perdemos el tiempo (...) por eso da la sensación de que esto no vale, de que hay que volver a los grupos homogéneos (...) Es un gran reto que no hemos sabido resolver” (ED5, IES)

Y a todo ello hay que añadir, en el caso de la Comunidad Autónoma Vasca, el esfuerzo sobreañadido que supuso para el profesorado adaptarse a las exigencias que una educación bilingüe comporta.

No es de extrañar entonces que el profesorado sienta como una losa sobre sus hombros las diferentes demandas y responsabilidades que continuamente se le exigen. En numerosas ocasiones refleja su quehacer profesional como una carrera de obstáculos en el que continuamente se le coloca nuevos peldaños a superar. Parece que se le pide un esfuerzo ímprobo de renovación constante, cuando su elevada media de edad en la Comunidad Autónoma Vasca tendería a favorecer, en principio, una cierta rutinización de la práctica escolar. Aunque la cita sea excesivamente larga, vale la pena traer las palabras de un representante sindical de la enseñanza:

“Tenemos una edad media, según datos del propio Departamento, que en el 2006, la edad media va a ser 50 años. Quiere esto decir: la mayoría de este personal ha entrado en la década de los 70 a trabajar. Es un personal que ya tiene más de 25 años de servicio (..), que ha pasado todos los procesos de reforma, con unos mareos legislativos impresionantes, que ha visto cómo han cambiado, nosotros somos más viejos, los que se escol-

rizan siguen teniendo la misma edad, pero han cambiado, no tienen nada que ver un chaval de antes (...), sus hábitos, sus comportamientos, sus actitudes, no sus aptitudes, pero sí sus actitudes, ante lo que es la autoridad que se le supone al maestro o la maestra con lo que es en estos momentos el joven a escolarizar, el joven, el niño o la niña, no tiene nada que ver con los hábitos en casa, ni los padres son iguales ni las madres son iguales. Las familias han cambiado impresionantemente (...) Pero ¿qué vas a hacer? Pues el chaval tiene la obligación de ser escolarizado por ti y que tú tengas las destrezas y diseños las estrategias educativamente necesarias para eso. El profesor no sabía responder ¿por qué? Porque no se le había dado eso. Estamos acostumbrados a escolarizar a niños y niñas con familias fuertes y sólidamente estructuradas. Pero eso ha cambiado (...) Y nos encontramos con un profesorado que no está preparado para la nueva realidad y para el nuevo rol educativo, no de enseñanza, de mera transmisión de conocimientos, sobre todo en las etapas obligatorias, sino de transmisión de valores, de tolerancia, de valores para la civilidad, para vivir en la polis, para vivir en la ciudad, la ciudad entendida como un sistema orgánico, con sus reglas. Y en eso estamos” (SIND1)

Sin embargo, el origen del descontento y desánimo actual del profesorado no reside tanto en el trabajo que supone el reciclaje continuo que la puesta al día de su labor profesional requiere, como en el escaso apoyo del resto de las instancias responsables de la educación de los jóvenes. Aluden constantemente a la escasa colaboración de las familias, la falta de apoyo y ayuda por parte de la Administración a la hora de resolver los conflictos en el aula y, en última instancia, a las exigencias desmedidas que pesan sobre su labor docente. En una palabra, su discurso transmite una gran sole-

dad de los profesores y las profesoras en el desempeño de su labor.

“Luego por lo menos en nuestro trabajo se nos exige demasiado a profesores y tutores, a parte de ser profesor, pues tienes que ser padre, madre, psicólogo, amigo, médico, consejero sexual, orientador sentimental, todo en el mismo saco ¿no? Y muchas veces también vamos en líneas distintas porque intentamos cruzar en un segundo.... Aparte de la sociedad ¿no? O sea, no tiene nada que ver con la sociedad y en muchos casos no encontramos apoyo de los padres ¿no?” (Profª., A, IES).

“Luego desde la percepción que tenemos nosotros, el centro escolar, pues yo creo que cada vez se nos está pidiendo más cosas y es típico que hoy día, pues, un profesor, cualquier profesor tutor responsable de un grupo de alumnos tiene que hacer de todo: de padre, de madre, de médico, de psiquiatra, de trabajador social, bueno, de mil cosas, de cara a los alumnos, dependiendo de las situaciones familiares que son muy variopintas; (...) Pero fundamentalmente se ha complicado muchísimo la tarea educadora y me imagino que los padres dirán lo mismo ¿qué difícil es educar ahora para los padres y madres; Es difícil educar, es verdad, por la dispersión que hay en nuestra cultura, pero al centro escolar se le pide muchísimo más” (Director, A, Centro privado ESO).

En esta situación, es lógico que los profesores y las profesoras se sientan inermes ante los nuevos tiempos y desbordados ante las enormes dificultades con las que se enfrentan. A menudo en los grupos de discusión y en las entrevistas individuales ha surgido el tema del estrés, el cansancio, el agotamiento, las prisas, la hartura, el desánimo del profesorado. El profesorado vive su profesión en un estado de crisis permanente que ha acabado afectando a todas las facetas que conforman el rol docente.

2. Crisis de legitimidad del profesor

Todos los profesores entrevistados están de acuerdo en que en los últimos años el rol docente ha registrado variaciones sustantivas. Para la mayoría de los profesores en la actualidad hay un problema de reconocimiento de la autoridad docente y se da una cierta impotencia por parte del profesorado para poder ejercerla. La mayoría de los profesores verían reflejada el proceso de deslegitimación de su autoridad en las siguientes palabras de un profesor de la red pública:

“Yo veo..., no sé si estoy contaminado con los últimos disgustos, pero sobre todo los más mayores..., la idea de los derechos del alumnos está cada vez más..., a mí me han dicho los más mayores de la ESO estas últimas semanas varias veces si tú me dices cállate, yo también te digo que te calles, si tú me cortas, yo te corto, como si me propusiera una relación de tú a tú, de colegas. Entonces cada vez está menos claro el tema de qué expectativas hay respeto al trato profesor-alumno, la actividad, las cosas que antes estaban como más o menos claras hace unos años, ahora hay que intentar explicarlas como de cero ¿no?”(G8EM)

Varios son los factores que han incidido en el desgaste de la autoridad tradicional del profesorado. De todos ellos, los profesores y las profesoras entrevistados mencionan los siguientes:

* **Quiebra del principio de autoridad.** En una sociedad marcada por el relativismo cultural y moral y por la emergencia del subjetivismo como criterio de verdad, es inevitable que se haya produ-

cido a nivel social una crisis del principio de autoridad, que ha acabado afectando, en última instancia, a la autoridad escolar. En este sentido definen muchos profesores la pérdida de la autoridad del profesorado. Por ejemplo:

“Yo creo que es una crisis de autoridad por una transmutación de valores que ha venido donde no hay nada que digo esto es lo primero y lo segundo. Todo es relativo, y entonces la autoridad del profesor se pierde. Y luego, si la familia también está en contradicción con lo que tú has puesto como principio de autoridad, pues ya todo queda como muy en entredicho y entonces, claro, todo el mundo tiene derecho a rebatir. La autoridad queda un poco en crisis, pero es un problema social, no solo de la escuela” (ED10, C. Concertado)

“Antes la escuela, los padres, las familias, había una unidad, en la medida en que se podía, porque yo recuerdo en esos años primeros de aquí, que se estaban haciéndose las casas y que venían los gitanos y bueno, lo que decía la profesora era algo. Hoy no es nada. Hoy es un desprestigio” (ED, C. Concertado)

Ahora bien, un sector importante del profesorado que ha participado en la investigación percibe que no se trata únicamente de un desgaste del principio de autoridad, como de la imposibilidad de ejercerla de forma tradicional. La democratización de la sociedad ha sustituido el principio de autoridad posicional en el que la toma de decisión venía dada en función del status formal y en la que, por tanto, había una localización clara de los roles y, consecuentemente, de las áreas de decisión, por modelos de relación mucho más participativos. En las sociedades democráticas, el estilo educativo basado en el mandato y el status ha sido reemplazado por la comunicación y la

explicación y, por tanto, las relaciones se tornan necesariamente más igualitarias, con lo cual la crítica y el disenso pueden surgir con más facilidad. Así lo expresa un profesor

“Otro elemento importantísimo tiene que ver con la democratización de la sociedad. La organización de la sociedad exige una mayor horizontalidad en las relaciones; los modelos de autoridad caen, porque ya no están basados en la autoridad simbólica de por sí, por el hecho de ser profesor, implicaba automáticamente una influencia en el alumno, alumna. Vamos a tener que llegar a modelos de autoridad legitimados por la aceptación mutua y la capacidad argumentativa y no tanto por el status. Por tanto los status comunitarios se van a tener que hacer más horizontales y ese es otro factor social importantísimo” (ED4A, IES).

Por otra parte, los procesos democráticos no solamente han traído consigo unas relaciones sociales más igualitarias, sino también la extensión de la educación a capas más amplias de la sociedad. Este hecho ha provocado cambios sustanciales en la relación entre la profesión docente y su público, que han desembocado inevitablemente en una pérdida de la autoridad tradicional del profesor. Desde estas coordenadas cabe explicar, quizás, la contradicción entre la mejora sustancial en la remuneración y en las condiciones de trabajo del profesorado en los niveles no universitarios y su vivencia de la profesión como una actividad profesional caracterizada por una pérdida paulatina de prestigio.

“El profesorado ha perdido prestigio. Algún padre o alguna madre aislada vienen a darte las gracias, pero eso es un 1%. Los medios y la sociedad pensaban antes que el maestro pasaba más hambre que un maestro de escuela, y ahora que viven demasiado

bien, que cobramos mucho, que tenemos demasiadas vacaciones, que no damos ni golpe. Bueno, si eso dice la gente, habrá que decir que es así. Aunque muchas veces lo dicen por decir, porque por dentro saben que cada día los chavales más jóvenes son más problemáticos, que a los profesores les cuesta más controlar la clase” (ED2, C. Público, EP)

Sin embargo, según algunos profesores y profesoras entrevistadas *“el profesor se ha victimizado demasiado”* y desde esta perspectiva interpretan que detrás de expresiones como la anterior se esconde la añoranza de situaciones pasadas en las que el profesor mantenía una relación de superioridad con respecto a su público. Actitud tras la que se oculta su incapacidad para construir relaciones fluidas, democráticas y responsables entre todos los agentes y sujetos que intervinieron en la acción educativa. Esta ineptitud les lleva a la necesidad de agarrarse a prestigios arcaicos y trasnochados. Por el contrario, para un saber hacer adecuado, el profesorado actual tendrá que formarse en el saber y en el saber relacionarse. Del mismo parecer son los representantes de una asociación de padres y madres entrevistados:

“Parte del profesorado está perdiendo no ya habilidades profesionales, sino habilidades sociales. El nivel cultural de las familias ha subido y los profesores deberían de tener más habilidades para dirigirse a las familias. Es importante que al profesorado no se evalúa ni sobre sus conocimientos, ni sobre sus actitudes y comportamientos y no en el sentido de fiscalizar, pero sus alumnos podrían decir cosas del profesorado y ayudar a mejorar su labor educativa. Ni al alumnado ni a las familias preguntan sobre el profesorado. Es un fallo del sistema educativo, ya que si queremos hacer ciudadanos participativos la participación es también evaluación

de lo que se está haciendo. Tendría que haber metodologías para que fuera una valoración objetiva” (DENON1).

El efecto perverso de esta democratización de las relaciones, como apunta una representante de una asociación de padres y madres, ha consistido en que un sector del profesorado, confundiendo democracia e igualitarismo, haya renunciado a la autoridad y al lugar que le corresponde y haya pretendido convertirse en el amigo de sus alumnos: no tanto el primo entre pares, cuanto el colega entre colegas:

“El profesorado tiene que ganarse el respeto y eso significa poner el principio de autoridad: a ti te corresponde eso y a mi esto. No me tienes que respetar como padre o maestro sino que yo como maestro o padre me hago respetar. Aquí lo que se gana es respeto y si no será un maestro del que se rien o lo que sea” (DENON2)

*** Quiebra en las relaciones familia-Escuela.** Si se atiende al marco legal, nunca las familias estuvieron tan “dentro” de la escuela. Ahora bien, escuchando a los docentes, nunca estuvieron tan lejos. En el discurso del profesorado las razones de este desencuentro responden fundamentalmente a dos motivos: las discrepancias, de un lado, en cómo se percibe y define la relación en el binomio familia-escuela y, de otro, en los mensajes que en el ámbito de los valores emiten ambas instancias.

“Las familias no demandan, exigen y delegan”

En las relaciones escuela-familia, la opinión unánime de los docentes viene a subrayar una actuación y actitudes insuficientes por parte de los progenitores, a los que se describe como “desorienta-

dos” y “perdidos” ante la labor educativa. Primero, lo que se percibe es un cambio significativo en las expectativas que tienen padres y madres y, consiguientemente, en cómo entienden la labor de la escuela. Hay una tendencia generalizada entre las familias a adoptar una actitud que podría clasificarse de “clientelar” y que sitúa la relación con la escuela más en términos de exigencia que de confianza y colaboración. Esa exigencia conlleva la idea más o menos explícita de la escuela como proveedora de servicios y responsable última de ellos. Como resultado, las familias tienden a pensar en la educación como producto, especialmente en el caso de la enseñanza privada donde el “pago luego tengo “carta blanca” para pedir y exigir” (Coordinadora educativa, D, Centro privado Primaria) hace que la actitud de los progenitores pueda describirse como una “tiranía del consumidor”. Esta concepción errónea del reparto de la responsabilidad educativa entre las familias y la escuela, a la postre, tiende a ver la escuela como el agente que, además de garantizar la competencia académica, debe igualmente resolver los problemas planteados por los hijos, sean problemas de cuidado y atención, alimentación, higiene, salud, conducta, equilibrio emocional, desarrollo académico o integración social. Las palabras de este profesor son muy ilustrativas en este sentido:

“Cada vez se nos está pidiendo más cosas y es típico que hoy día, pues, un profesor, cualquier profesor tutor responsable de un grupo de alumnos tiene que hacer de todo: de padre, de madre, de médico, de psiquiatra, de trabajador social, bueno, de mil cosas, de cara a los alumnos, dependiendo de las situaciones familiares que son muy variopintas:

Más en un medio social como el que tocamos nosotros que es clase media, media-baja, gente sencilla, muy trabajadora, con unas expectativas muy diversas. Pero fundamentalmente se ha complicado muchísimo la tarea educadora y me imagino que los padres dirán lo mismo ¡qué difícil es educar ahora para los padres y madres. Es difícil educar, es verdad, por la dispersión que hay en nuestra cultura, pero al centro escolar se le pide muchísimo más” (ED11)

El tipo de demandas y el grado de interés en la eficacia de la escuela para “poner a los hijos en el camino del éxito” varía conforme a las características sociales, económicas y culturales de las familias. Sin embargo, el tono de exigencia y de reproche hacia el centro educativo parece ser una pauta bastante extendida en la enseñanza, sea pública o privada, de modelos A, B o D.

“De hecho, se ven cosas como mi hijo no me come, le voy a mandar a la escuela para que le enseñen a comer. O a ver cuando le enseñáis a andar. Esas cosas yo las he oído y llega un momento en que cosas que eran tradicionalmente de los padres, no se cuestionaba en absoluto, es la escuela la responsable de esas cosas” (ED4B, IES).

Estas exigencias obliga muchas veces a los centros escolares a utilizar las mismas estrategias de venta que se utilizan en el mundo de la empresa y, con ello, la educación se convierte en un producto más, una empresa de servicios en la que se pierde los objetivos formadores que debería tener para convertirse en una opción que tiene que saber ofrecer lo que el mercado establece como deseable para el que va a hacer uso de ella. Desde esta perspectiva el educando y sus familias pasan a convertirse en clientes y las instituciones educativas se adaptan a la

satisfacción de sus necesidades y requerimientos. En esta vorágine las instituciones educativas están cayendo no pocas veces en el efectismo de lo inmediato y dejan de un lado su función de formar personas.

En consonancia con esta actitud, el profesorado dibuja un escenario de escasa colaboración de las familias en los centros: apenas intervienen en la marcha del centro, participan mínimamente en las elecciones al consejo escolar, acuden muy poco a las tutorías y raramente asisten a las actividades del centro. Como señalaba uno de los entrevistados “*las juntas de padres están bajo mínimos de asistencia, las asociaciones de padres escasean y la respuesta es muy limitada a cualquier propuesta. No se puede ir más lejos, creo que hemos tocado fondo*” (ED9).

En líneas generales es verdad que los padres disponen de menos tiempo para sus hijos. Los docentes son también conscientes de las dificultades a las que se enfrentan a la hora de desarrollar la acción educativa en una sociedad cada vez más compleja y fragmentada. Objetivamente, el trabajo de los dos cónyuges obstaculiza en buena medida la participación en la comunidad escolar. Los horarios escolares y laborales las más de las veces resultan incompatibles. Vivimos en una sociedad que organiza la producción de espaldas y a expensas del ámbito reproductivo y los costes para ambas instancias socializadoras son elevados.

Los padres y las madres acaban delegando más responsabilidades en la escuela y muchas veces para compensar esa carencia de atención establecen con

sus hijos unas relaciones permisivas. Así,

“(...) el hecho de que los padres pues siempre están justificando todo lo que hacen, yo iría más allá, yo diría que es un problema social, es un problema social a nivel de cómo están organizadas las familias hoy en día ¿no?, o sea, el hecho del poco tiempo que están los padres con los hijos, del hecho de que casi la obligación de que los dos trabajan en casa con lo cual el tiempo que pasan con ellos es mínimo, el poco tiempo que están tienen que estar bien, con lo cual les permiten todo y van al colegio porque es el sitio donde tienen que estar ahí sin que ellos se dediquen a la educación, que es una parte tan importante o más que la nuestra. Entonces yo creo que es un problema social gordo, entonces nosotros lo vemos día a día y sí es cierto que yo que soy tutor y llevo 6 años siendo tutor y yo veo que cada vez más, que la despreocupación de los padres es total” (G8EM).

Ahora bien, lo que verdaderamente preocupa al profesorado no es tanto la escasa participación y la apatía por parte de los padres, como la falta de reconocimiento de su competencia y autoridad. Los docentes se ven en un continuo “pulso” con los padres y madres. Un pulso en el que se sienten desautorizados, presionados, controlados, enjuiciados e incluso, en ocasiones, atemorizados. Los docentes desean trabajar en una escuela democrática donde los padres tienen voz, pero están convencidos de no poder desarrollar su trabajo sintiendo “*el aliento de los padres en el cogote*”:

“Yo he sido jefe de estudios durante muchos años y cuando llamaba a los padres, los

padres se interesaban, participaban, no tenían ni siquiera que pedirles por favor ayúdeme a sacar a su hijo adelante. Es una cosa que el propio padre sabía, mientras que ahora yo creo que se han convertido en defensores de sus hijos. Entonces primero se cree al niño, después de cree al profesor y a mi me parece imposible mantenernos en una línea educativa si tienes que estar luchando no solo con el hijo sino con los padres. En la mayoría de los casos tienen una permisividad a todos los niveles que se manifiesta también en el ámbito educacional académico, vamos” (G8EM)

“Eso es lo que se está hablando del divorcio que está habiendo familia-escuela, a la hora de tirar por el mismo lado. Nos está preocupando, porque nos vemos un poco como enjuiciados constantemente, nos vemos, (...), una responsabilidad fuerte educativa y encima poco apoyados por la familia” (G50C.)

La “división” en la acción educativa de la escuela y la familia

El desencuentro entre la escuela y la familia viene marcado igualmente por una ruptura del consenso en la tarea educativa que para el profesorado tiene sus efectos en varios frentes.

Los entrevistados insisten en las dificultades que provocan los mensajes contradictorios que se emiten en las familias. En una sociedad individualista y competitiva, donde lo importante son los resultados y el éxito personal, los padres desean que la escuela ponga a sus hijos en el camino del éxito, no del fracaso. La sociedad premia y exige una fuerte preparación, la competitividad y la lucha individual por la supervivencia. Pero, a la vez, los mensajes dominantes que emite a través de los medios de comunicación y de los modelos que estos proponen a la juventud es el del éxito fácil,

el ganar mucho dinero sin hacer ni esforzarse nada, la ramplonería, la superficialidad, la evasión de la realidad.

“ (Desde la escuela se ve que) los jóvenes tienden a lo que es más fácil y entonces si la familia y la escuela no llevan el mismo discurso de exigencia, del valor del esfuerzo, de lo que uno consigue, del valor de no conseguir las cosas en el momento sino en un proceso, en un camino, el valor de la frustración, el centro no va a conseguirlo, porque está claro que para un hijo lo más importante son sus padres y los valores que ellos transmiten. Entonces nosotros quedamos como una referencia que no va a calar. Socialmente el chaval ve que es fácil ganar dinero sin ninguna formación y si el valor de la formación no se transmite en casa, es muy difícil que en el centro se pueda conseguir. Hay mucha contradicción entre estos 3 vértices: el sistema escolar, lo social como medios de comunicación, etc. y la familia. Y el chaval va a optar por lo que es más fácil y más cómodo. La escuela es la que menos cómodo se lo va a plantear. Y la familia no se lo pone muy duro ” (ED6).

Es decir, se cae en el terrible absurdo de educar a los jóvenes en la comodidad y en la falta de esfuerzo para insertarlos en una sociedad tremendamente competitiva y dura. El resultado son personalidades inmaduras, poco preparadas para las exigencias que se les va a requerir en su vida de adultos. Las siguientes palabras ilustran la preocupación de los docentes en este sentido:

“Es como una paradoja, les hacemos débiles para una sociedad competitiva: les tenemos a los hijos como en una burbuja separados de esa realidad. Cuando vienen alumnos muy desmotivados suele ser problema de falta de estímulos: están tan saturados de estímulos que no les llama nada la atención. Y encima tienen un mensaje que lo mejor es tener lo que me apetezca sin ningún esfuerzo.

La televisión crea también una cultura de falta de esfuerzo. Me divierto sin esforzarme, porque no es lo mismo ser ciclista que cuesta un esfuerzo pasárselo bien, que tiene un esfuerzo que estar sentado viendo la televisión (...) me divierto sin esforzarme. Es una cosa muy cómoda” (ED5).

En opinión de los docentes, esta situación se ve agravada por la peligrosa combinación entre la excesiva permisividad y el marcado proteccionismo que tienen las familias en la educación de los hijos. En esas situaciones en las que lo vivido son contravalores, resulta quimérico pedir a la escuela que eduque en la autoestima, el esfuerzo, el sacrificio:

“El fracaso escolar y la desmotivación de los alumnos no va a disminuir, por el contrario va en aumento, porque, entre otros muchos factores, las familias en el día a día escolar de su hijo no lo viven, ya que no hay ninguna exigencia ni seguimiento, por varias razones: en algunos casos, porque no están mucho tiempo con sus hijos, y cuando lo están y porque en esa edad de rebeldía y de enfrentarse a la exigencia, muchos padres no aguantan el pulso y quieren que lo lleve el centro (...) En las familias no se transmite el valor del sacrificio, el buen sentido, del esfuerzo” (ED6).

Es cierto que se perciben unas relaciones familiares más democráticas, en las que el dialogo, la tolerancia y el consenso son los valores dominantes y la senda por la que transcurre la vida familiar y las relaciones padres-hijos. Pero, al mismo tiempo, la nueva organización de las familias, la falta de tiempo de cuidado y la crisis de los modelos educativos familiares en un entorno dominado por el relativismo y la fragmentación ética, esta teniendo como efecto perverso la impotencia de los padres a la hora de poner límites a sus hijos.

“Yo opino quizás porque me parece que están acostumbrados a conseguir todo sin esfuerzo, sin trabajarlo ¿no? Es decir, un niño desde pequeño abre la boca, no consigue lo que quiere, llora y para que no llore o para que no monte el espectáculo, el padre y la madre pues en esos 5 segundos le resuelve el problema o el supuesto problema y eso se va trasladando” (G8EM).

El problema radica, y eso se percibe perfectamente en las entrevistas a los profesores, en que la “debilidad educativa” de la familia se torna en impedimento para el desarrollo equilibrado de los chavales y favorece una serie de actitudes que chocan frontalmente con aquellas que se quieren transmitir en la escuela.

Por otra parte, los propios padres al verse cuestionados por la escuela, se enfrentan muchas veces a ella, sobre todo en situaciones en las que al sentirse desbordados por la realidad de sus casas, exigen a la escuela que pase a ser recondutora de comportamientos o actitudes de sus hijas o hijos, pero sin permitirle que cuestione las normas o los factores familiares que inciden y favorecen esas situaciones conflictivas.

“(..) que resolvamos problemas de comportamiento, de actitudes, pero sin la implicación de la propia familia, que nosotros pediríamos para la resolución de esos conflictos, pero la escuela no intervenga en la dinámica familiar, que no cuestionemos grandemente el comportamiento ni la actitud del hijo, porque se justifica de muy diversas maneras” (ED6)

Una actitud que lleva a los padres a ver en el profesorado no tanto un colaborador sino un “corrector” de su labor como educador. Algo que quiebra las bases de la relación y el entendimiento entre ambas instancias, máxime cuando en la

práctica las familias se ven a menudo sobrepasadas y tienden a delegar cada vez más responsabilidades educativas en la escuela. Así se manifiesta una de las entrevistadas:

“Antes el espacio de transmisión de valores y de aprendizaje principal era la familia. Pero hoy, debido al trabajo, la familia no tiene tiempo para estar con los niños y, a menudo, se delega en la escuela. Y se nos exige. Está claro que la educación en valores tiene que producirse en todos los ámbitos, no sólo en la escuela. Sin embargo, en las familias no se dialoga, no se habla de muchos temas pero se espera que sea la escuela la que transmita todos esos valores. Nosotros vemos que eso no tiene ninguna eficacia, lo que no se ve en casa es muy difícil transmitirlo aquí” (ED7A).

Esta “debilidad educativa” de las familias es aun más frágil cuando hablamos de familias enfrentadas a procesos de separación o ruptura o a entornos familiares conflictivos. En este sentido, los docentes perciben un incremento de trastornos de índole afectiva y emocional.

Indudablemente la escuela debe ser la punta de lanza para que política y socialmente se logre modular de alguna manera una sociedad tan individualizada y fragmentada. Para ello, como expresan los profesores, es urgente que la escuela y los padres se pongan de acuerdo con respecto a los valores, exigencias y actitudes que han de presidir la colaboración entre ambas instancias educadoras. Ha de superarse la situación actual marcada por la desconfianza y el enfrentamiento y habría de seguir el consejo del representante de una asociación de padres y madres: *“La escuela tendría que enseñar a los padres a participar en la vida y*

gestión del centro”. Pero esto no será posible si la escuela no se abre al entorno en el que está insertada, estableciendo cauces de comunicación y colaboración con los distintos agentes sociales y asociaciones que de alguna manera participen con ella en la labor formativa de los niños y jóvenes. Solamente si se rompen las verjas que aíslan a la escuela, ésta podrá realizar eficazmente su tarea. La idea que presidiría todo ello es que el centro escolar es parte de la comunidad y toda ella tiene que saber que tiene derecho y deber a participar en ella. Pero la escuela y sus profesionales también han de volver a ilusionarse con este objetivo porque, en palabras de una educadora, “*Todos los logros que conseguimos son porque trabajamos con los agentes sociales.... Cuando todas las gentes implicadas en la educación tiran del mismo carro y en la misma dirección se puede conseguir muchísimo, nos disparamos*” (ED6, IES).

*** Pérdida de autonomía de la función docente.** Al analizar el discurso de los docentes entrevistados se percibe que el profesorado ha perdido progresivamente el control sobre aspectos esenciales de su trabajo. Al mismo tiempo que se habla de la creciente autonomía de los centros, el profesorado siente que ha perdido la capacidad de decidir cuál ha de ser el resultado de su trabajo, pues éste le llega previamente establecido en forma de asignaturas, horarios, programas, normas de rendimiento, etc. Y, además, en un periodo en el que las reformas educativas se suceden de forma vertiginosa unas a otras, apenas se le consulta en todos aquellos temas que tienen una implicación directa con su actividad pro-

fesional, tal y como lo señala una profesora de instituto:

“Yo lo que no acepto y por eso también nos quemamos mucho es con las políticas educativas que se hacen. No la gran ley orgánica, sino la política cotidiana, que ahora hay accidentes de tráfico y nos tenemos que concienciar, ya nos vienen aquí y si es que no daríamos clase. Si hiciéramos eco a todas las campañas institucionales que se nos incrustan, es que no daríamos clase, solo haríamos campañas. No tendríamos horas para dar clase. Y eso no me parece. Aparte de que no nos consultan. Y eso es cierto, ¿eh? Nunca se nos consulta para ver que es adecuado, que no es adecuado” (ED5, IES)

Esta pérdida de autonomía es percibida y sentida por el profesorado como el resultado del proceso de descualificación que está sufriendo el trabajo docente. Juzgan que la escasa valoración social que tiene en la actualidad la profesión docente favorece el hecho de que los profesores y las profesoras vean mermadas ampliamente su poder en la toma de decisiones. El docente siente que desde la sociedad en general y desde la Administración en particular se le niega de alguna manera las capacidades y los conocimientos necesarios para autogestionar su trabajo. De tal modo que sienten sobre sus hombros los efectos de la contradicción que pesa en los momentos actuales sobre el docente: se le niega autoridad y legitimidad y, al propio tiempo, se le carga constantemente con nuevas responsabilidades.

Este es el telón de fondo en el que hay que enmarcar un cúmulo de expresiones que han surgido frecuentemente

en los grupos de discusión. Así, por ejemplo, a la hora de encarar problemas de disciplina, repeticiones de curso, evaluación de las diferentes asignaturas, se afirma que los profesores, con respecto a los padres, a los alumnos o a la propia Administración, *se han dejado pisar, no se han hecho valer, no se contempla lo que el equipo de profesores piensa, han abdicado de su autoridad, la inspección se lava las manos desautorizándolos* y se llega a esas situaciones porque *“valemós poco”*.

Es decir, constantemente los profesores y las profesoras se refieren a una falta de autoridad relacionada con una descalificación de su trabajo profesional. Esta situación desemboca, según su opinión, en una desprotección y deslegitimación del propio profesor, que, en numerosas ocasiones, van más allá de las funciones propias del rol y acaban afectando a su persona. El contexto laboral se convierte entonces en fuente de tensiones tan fuertes y frente a las cuales el profesorado se siente tan inerte, que no encuentra otra salida que el escapar a través de las bajas laborales por depresión o stress. De hecho, en varios grupos de discusión los docentes expresaron su malestar ante la situación de indefensión que viven, ya que, al parecer, en numerosas ocasiones es la propia Inspección educativa la que aconseja coger bajas laborales, en lugar de tomar medidas encaminadas a restituir la autoridad del profesorado. Así, por ejemplo:

“Lo más normal es que llegue el inspector y diga, mira, cógete una baja por depresión que ya no puedes más, antes de acometer una serie de iniciativas con ese alumno.. Han tenido que darse ya situaciones muy graves entonces en ese sentido” (G3PP).

Ahora bien, el profesorado sabe que una recuperación de la figura tradicional del profesorado significaría pretender detener la marcha de la historia. Además, para la mayoría del profesorado entrevistado

“Tampoco lo de antes era bueno. Antes había una confianza absoluta, no era normal que la verdad absoluta la tuviera el profesor. Nos hemos pasado un poco y hay que llegar a alcanzar el equilibrio” (ED12, C. Concertado).

3. Crisis en la formación del profesorado.

El análisis del discurso de los profesores entrevistados nos descubre que gran parte del malestar y de la tensión de los docentes se debe a una falta de seguridad a la hora de responder adecuadamente a las exigencias que pesan actualmente sobre su trabajo profesional. Perciben que las nuevas condiciones en las que se desarrolla su práctica cotidiana en el aula les plantean unas responsabilidades frente a las cuales no se consideran suficientemente capacitados para afrontarlas de forma adecuada.

Por una parte, el alargamiento de la enseñanza comprensiva obligatoria y la llegada de los alumnos inmigrantes provoca que tenga que llevar a cabo su trabajo en clases mucho más heterogéneas que en el pasado. Muchos profesores, sobre todo de secundaria, se encuentran sobrepasados y no saben cómo organizarse con éxito, ya que carecen de una preparación para la atención a la diversidad.

“Además están otros cambios: el tema de la globalización y los cambios migratorios. Es una sociedad más abierta. Está generando una transformación fundamentalmente de

tipo cultural en el que exige una competencia cultural al profesorado que antes no era pensable, en el que tiene que saber (:...) leer situaciones, interpretar comportamientos, lenguajes, códigos, registros, etc..., que son muy diferentes de los que te has formado anteriormente y en el que es absolutamente necesario conocerlos para poder establecer zonas de salud (...), es decir, zonas de intersubjetividad, donde sea posible allí el aprendizaje” (ED4A, IES).

Al mismo tiempo, los profesores reconocen constantemente que sus alumnos están menos motivados que en épocas anteriores y que, por tanto, son menos trabajadores o, al menos, que vienen a la escuela con una disposición menor para asumir y cumplir las exigencias que en ella se les va a pedir. El profesorado se ve sin los recursos y las herramientas necesarias para responder a los problemas de desinterés de sus alumnos.

“Lo que pasa, yo lo que creo, es que los profesores estamos poco formados en cuestión psicológica, en cuestión de educación del adolescente. O sea, nos hemos formado mucho en nuestra especialidad (historia, matemáticas o lo que sea), pero luego la cuestión esa que dices tú de la educación la aprendes sobre la marcha” (G8EM)

“No estamos acostumbrados ni sabemos como encauzar los conflictos” (G5OC)

“Cuando la mayoría de nosotros no tenemos ni la experiencia ni la formación adecuada pues, por ejemplo, para empezar a tratar con una persona que tiene un desequilibrio mental. Y luego los mismos problemas de la edad, la adolescencia y la explosión sexual...” (G2OM)

La diversidad, la falta de motivación, la integración de alumnos con discapacidades psíquicas e intelectuales, los desencuentros con las familias, el aislamiento de la escuela en relación a los va-

lores dominantes, generan en el aula un clima complejo que puede derivar, en numerosas ocasiones, en conflictos y problemas, ante los cuales el profesor se siente inermes.

Por otra parte la sociedad de la información obliga a adoptar en la enseñanza metodologías didácticas nuevas. El aprendizaje basado exclusivamente en el libro de texto, los apuntes del profesor o las clases magistrales es un modelo del pasado. Las estrategias metodológicas en la nueva escuela del siglo XXI deben buscar su eficacia en el trabajo en grupo, la búsqueda de información, el manejo de distintas fuentes de consulta, el vídeo y los ordenadores. Piensan que

“Primero ir entrando en un contexto de la sociedad de la información, está obligando a que el acceso a la información, los métodos clásicos de acceso a la información que ha utilizado la escuela sigan siendo muy aprovechables, pero no se puede quedar en ellos, porque se quedan claramente obsoletos: O sea, el hecho de que hoy el alumnado con los recursos que tienen globalmente o bien en los centros cívicos o en sus casas, y, desde luego, en los centros educativos, hace que el acceso a la información sea mucho más rápido, mucho más certero, mucho más potente, que la capacidad de transmisión que pueda tener un profesor. Entonces, evidentemente, el profesor tiene que ir modificando una función más cercana a la mediación entre el conocimiento posible y disponible y el alumno. Esa mediación, es decir, nunca es sustituible ni por máquinas ni por nada (...) Tiene que haber todo un trabajo de información de las vías de ese acceso, que el profesorado se las ponga delante al alumnado, tiene que ver con la capacidad, digamos, de evaluación crítica a la información que accede, puesto que es muy fácil, tiene un gran peligro. Tiene que ver con la capacidad de filtrar y seleccionar la información para que no se

convierta en masiva y desbordante, etc... El profesorado tiene que de alguna manera ir abandonando ese formato magisterial, en el que fundamentalmente ha basado sus clases” (ED4A, IES)

El profesorado es consciente de que el avance de la sociedad del conocimiento y de la información ha modificado sustancialmente el rol del profesor. Los profesores y las profesoras no pueden seguir ejerciendo su tarea docente como meros transmisores de contenidos y calificadores de rendimiento. La función del profesor no es, pues, competir con la información que le viene al alumno del exterior, sino la de ayudar a que le enriquezca en su formación integral y a que desarrolle el espíritu crítico ante ella. Así, la tarea profesional del profesor actual consiste en provocar, orientar y acompañar el aprendizaje. Y para ello el apoyo de las nuevas tecnologías es básico.

Sin embargo, aunque valoran y ven la necesidad de su uso, a través de los grupos de discusión, el profesorado manifiesta, en numerosas ocasiones, la carencia de herramientas suficientes para hacer de la cultura de la imagen una enseñanza rigurosa y eficaz, ya que exige una preparación rigurosa de la que no disponen.

“Yo me he comprado un móvil este fin de semana y voy donde mis hijos y les digo oye, a ver, échame una mano con esto y aquí está el libro de instrucciones y me miran y dicen ¿libro de instrucciones? ¿para que quieres libro de instrucciones? Empiezan y una habilidad mayúscula que me hace sentirme un balcao del todo, me explican como funciona todo y lo activan directamente. Entonces eso quería decir también aparte de todo el tema familiar y todo eso que, por supuesto, ahora los cauces del conocimiento ya no van por

nuestro lado, ahora van por muchas cosas que se nos escapan y que, desde luego, tienen muchos peligros y que nos están poniendo también muy a la defensiva, porque ahora ya van a Internet y los críos dan aquí y allá y 50000 folios, trabajos preciosos, todo ideal. Es engañoso, pero hay un aspecto en el que su inteligencia y su conocimiento se está desarrollando por unos cauces en el que nos están superando también, superando entre comillas, nos están.. (...) me refiero a que su interés del conocimiento no va por los libros que les recomendamos, sino va por otro tipo de cauces que se nos escapa” (G8EM).

Por tanto, este desfase escuela-sociedad de la información, por una parte, refuerza los problemas de atención, aburrimiento y desinterés del alumnado, y, por otra, produce una sobrecarga y una desorientación del profesorado, ya que, en muchas ocasiones, es consciente de la necesidad de replantearse totalmente las rutinas de su práctica profesional.

“Si mandas actividades para casa y no te las hacen y no sabes como reaccionar ante eso y el primer día les dices que eso no se puede se de entrada, al siguiente te vuelven a hacer lo mismo... Pero también veo otra cosa, la inseguridad del profesor con respecto a los avances en la tecnología, eso lo veo yo muy claro por lo menos en mí. Yo me cuestan mucho también las nuevas tecnologías ¿no? Pero veo que los chavales no tienen tranquilidad para aguantar una explicación larga, o sea, no aguantan, se cansan, se agotan, no como antes. Yo antes explicaba..., leíamos la Celestina y bueno hoy he estado leyéndoles también la Celestina y a los 20 minutos de clase ya no aguantaban, bueno el lenguaje es difícil también, ya no aguantan ¿no? Les estás explicando historia, les explicas 4 conceptos y aparte de que no te entienden el lenguaje, la comunicación verbal... En cambio les pones igual pues un momentito de videos sobre Napoleón Bonaparte o sobre el descu-

brimiento de América y luego, pues, les explicas un poquito y parece como que aguantan más, es decir, que están hechos mucho a la cultura de la imagen y nosotros estamos hechos a la cultura del texto, yo por lo menos, es decir, yo entiendo mucho más el texto que la imagen y ellos entienden mucho más la imagen. A mi me toman como analfabeto en imagen, yo veo imágenes y tengo que pensar en qué dicen y ellos enseguida lo ven, son mucho más rápidos con el ordenador que yo, es decir, yo les voy a poner algo en el ordenador, el CD, pero profe venga no sé qué y les digo, oye tranquilos, que yo voy a mi ritmo, yo lo pongo, pero voy a mi ritmo ¿no?” (G20M).

Por otra parte, algunos profesores perciben que para afrontar la compleja problemática escolar, la enseñanza debe de dejar de ser vista como un problema individual entre el profesor o la profesora y el alumno o la alumna. Se empieza a percibir el peso de la cultura del centro en la formación de sus alumnos. Comienza a tomar cuerpo entre el profesorado la importancia del trabajo colectivo, de adoptar decisiones conjuntas, de colaborar en el trabajo, de elaborar proyectos propios de centro, estilos comunes de trabajo, etc. Pero, una vez más, el profesorado nos habla de la escasa capacitación que tienen para poder trabajar en grupo y llegar a consensos entre ellos. Perciben la contradicción que encierra el no saber trabajar desde la diversidad de las distintas sensibilidades del profesorado y querer, de otra parte, responder a la diversidad de los alumnos. La mayoría de los profesores y las profesoras asientirían ante el siguiente diagnóstico:

“Falta formación en todos los sentidos: faltan instrumentos. Los profesores no universitarios son muy prácticos y no quieren teoría, sino instrumentos para poder llevar a

la práctica la teoría. El CAP no sirve para nada. Y la formación que se recibe es muy teórica y si son prácticos, es porque son técnicos: un curso de informática. Y al final es el voluntarismo, el sentido común, el hablar con profesores de la misma cuerda que quieren proyectar los mismos estilos” (ED5, IES)

El profesorado, pues, nota que no está a la altura de los tiempos en su formación. Siente la tensión entre lo que está acostumbrado a hacer y las nuevas formas de trabajo. Se hace, pues, necesario una revisión drástica y urgente de su formación inicial y una adecuación de la formación permanente a las necesidades reales, sobre todo en el caso de los profesores de secundaria, que son los que en las entrevistas y grupos de discusión han manifestado mayores inseguridades y carencias formativas.

4. Crisis en el paradigma de profesor.

En los últimos años, no solamente la sociedad, la familia o las políticas educativas han ido cambiando, sino también lo ha hecho las funciones que se le han atribuido al profesorado y, lo que en estos momentos mas nos importa, la propia imagen que tiene el propio profesorado de su rol profesional y de sus funciones en el desarrollo de dicho rol.

Estas transformaciones han afectado sobre todo al profesorado de secundaria. Hasta la LOGSE, la enseñanza secundaria se orientaba fundamentalmente hacia la universidad, ya que solamente accedían aquellos alumnos que tenían puestas sus miras en la realización de estudios universitarios. La labor del profesor se centraba en instruir progresivamente al alumno en los conocimientos básicos de

las diversas ciencias, que luego, más tarde, en la universidad adquirirían de un modo más profundo y completo. A este profesor instructor se le exigía saber y saber enseñar.

“También puede ser una inercia, porque es verdad que hace 20 o 30 años a un profesor de instituto (...) se le exigía instrucción. La sociedad no le pedía más: tu eres un buen profesor de sociales o de historia, porque das muy bien la historia, y luego, si encima, eres muy majo y encima educas a los chavales, bueno, pues buena suerte que hemos tenido” (ED4B, IES)

Hoy en día las cosas han cambiado. Las transformaciones del mercado de trabajo, por una parte, que exigen a los trabajadores un amplio abanico de aptitudes, destrezas y capacidades a fin de adaptarse a las cambiantes condiciones de empleo, los procesos de globalización, que han traído al interior mismo del aula la diversidad y la multiculturalidad y, por otra, los cambios en el sistema educativo, con la extensión de la enseñanza obligatoria, han obligado a que la enseñanza ya no se oriente exclusivamente hacia el aprendizaje conceptual y cognoscitivo. A partir de ahora

“La adquisición de estrategias y procedimientos, la aplicación de lo aprendido a nuevas situaciones, la formación en valores y el refuerzo de la creatividad y al descubrimiento personal son también objetivos de la educación” (Marchesi, 2000: 109)

Esto implica que los profesores y las profesoras sin abandonar su rol instructor deben asumir con todas sus consecuencias su papel de educadores. Indudablemente esta asunción supone una modificación sustancial de la relación profesor-alumno, tal y como lo expresa el profesor de un colegio concertado:

“Sí desde el maestro que era todo, que era el que dictaba el pensamiento, la forma, o sea, que era vamos, poco menos que un dios, a enseñantes, pues hemos pasado un poco... fue un recorrido hacia enseñantes. Yo creo que no hemos llegado todavía a enseñantes puros y duros, pero sí tenemos un componente bastante fuerte (...) Y ahora estamos viendo que no se puede ser enseñantes, que se tiene que ser educadores(...) lo que pasa es que nos cuesta cambiar, darnos cuenta de que no se trata solo de lo intelectual, sino de la persona, de estar con la persona, de atenderla, de que se sienta valorada como persona, atendida, se sienta individualizada, tu no eres en número 15 de clase, sino que eres Fulanito y tienes tus problemas y yo puedo estar más o menos cercano, porque a veces uno está más o menos sensible, y eso te sirve para llegar a la persona, para transmitir mejor los valores, eso sí que es cierto. Ahí es donde..., pero vamos también es cierto que la escuela en general se desplazó un poco más hacia la parte de enseñante, incluso en Primaria ¿eh? En infantil y primaria, lo que pasa que siempre ha sido.. su desplazamiento ha sido menor” (ED9, C. Concertado)

Las nuevas demandas sociales obligan a que la enseñanza en valores, el desarrollo de actitudes y destrezas, y la preocupación por establecer cauces de comunicación más personales con el alumnado, tengan que formar parte de la tarea del profesorado, desde los niveles primeros hasta que el alumno termine su paso por el sistema educativo. Así pues, la propia evolución social está obligando al profesorado a asumir y fortalecer el desempeño de su tarea formadora.

Buena parte de los profesores, que han intervenido en los grupos de discusión y en las entrevistas, consideran tremendamente positivo para la el desarrollo integral de sus alumnos este cambio

en el contenido y en las funciones del rol docente..

“A mí me parece que uno de los logros que se han dado a nivel de la identidad profesional es la conciencia de que yo tengo que superar mi rol meramente instructor (...). Sabemos que debemos ser todos educadores y educadoras y cada vez en planteamientos y contextos más democráticos. Y eso se está forzando a asumir porque las circunstancias son así, aunque a veces hay muchas resistencias de muchos estilos” (ED4A, IES)

Ahora bien, en la enseñanza obligatoria, sobre todo, aunque se tendría que extrapolar como algo válido para cualquier nivel educativo, la necesidad de que el profesor asuma su función formadora como parte esencial e inherente a su condición de docente, no viene dado solamente por necesidades extrínsecas al sistema educativo. Es decir, no se trata de que, por ejemplo, el mercado laboral obligue a poner más énfasis en el desarrollo de capacidades y actitudes que en la adquisición de conocimientos, o, que ante fenómenos de intolerancia, violencia o sexismo cunda la alarma social y se responsabilice y delegue en la escuela la formación ética de las nuevas generaciones.

Innegablemente todas estas circunstancias favorecen el “redescubrimiento” de la función educadora de la escuela y de su profesorado. Pero hay un hecho mucho más básico y que dota de sentido cualquier mandato que la escuela reciba de la sociedad: todo proyecto educativo es en el fondo un proyecto ético (Marina, 2002).

Este olvido, quizás, padece un núme-

ro significativo de profesores, de secundaria fundamentalmente. Hay un número importante de profesores y profesoras “puramente instructores” que encuentran muy difícil “dar” tiempo a una educación en valores. Aunque, en las entrevistas y en los grupos de discusión habían lamentado la soledad de la escuela frente a los valores dominantes, el escaso apoyo de las familias en la tarea educadora de sus hijos, la falta de motivación de sus alumnos y sus actitudes muchas veces disruptivas en el aula, la falta de tolerancia en la sociedad vasca, etc., al explicitar el lugar de la educación en valores olvidaban que:

“Nosotros (los profesores) tenemos que procurar que los chicos sean buenos ciudadanos, que estén en buenas condiciones para ser felices y para ser personas decentes y, por supuesto, para que se ganen la vida, pero dentro de un marco mucho más amplio” (Marina, 2002: 81).

5. Satisfacción profesional y valoración social.

Hemos hablado de las carencias que el profesorado encuentra en su formación. Pero sería injusto olvidar el enorme esfuerzo formativo que realiza una buena parte del profesorado de la Comunidad Autónoma Vasca para afrontar eficazmente los nuevos retos que su profesión le está reclamando en estos tiempos de profundos cambios sociales y culturales que vivimos.

Es posible que algunos profesores con la excusa de lo mal que se lo pasan en clase, la falta de apoyo que reciben de

las familias, el escaso refrendo que encuentran a nivel social e institucional pretendan justificar y legitimar de alguna manera su desgana profesional.

Sin embargo, se ha constatado en la presente investigación que hay un número importante de profesores implicado en actividades de innovación y en procesos de calidad, que participa en actividades ofertadas por entidades públicas o privadas dedicadas a la formación permanente, que se implica activamente en proyectos educativos de centro, que dedica a su quehacer profesional mucho más tiempo y esfuerzo que lo estrictamente reglamentado.

“Quien más quien menos ha echado un curso de tutorización, de habilidades sociales, cosas que luego ves necesarias en tu manejo en el aula. Aparte de lo que es específicamente didáctico en la propia materia en los niveles que se den. En eso ha habido un avance; en ese sentido estamos mejor preparados que nunca o que se ha hecho un esfuerzo de preparación mayor, pero con la conciencia también de que eso está pesando demasiado en el profesorado” (ED11)

Sin embargo, los profesores no ven compensadas con una consideración social más positiva el esfuerzo que supone satisfacer adecuadamente las crecientes responsabilidades que la sociedad encomienda. Obviamente, el profesorado que está empeñado en una mejora sustancial de la acción educativa reivindica que este esfuerzo debería tener un reconocimiento más explícito en todos los niveles, personal, social e institucional.

Sin embargo, el profesorado experimenta en su realidad cotidiana que ese anhelo de reconocimiento social cae en el vacío, ya que:

“Yo estoy muchos años en la dirección, pero nunca he dejado de dar clases y entiendo que es mi lugar habitual y tenemos un trabajo ímprobo. Realmente la gente mete muchas horas y se preocupa mucho. El 99% del profesorado. Y yo creo que no se le reconoce laboralmente, esas condiciones, el stress al que está sometido. No se le reconoce. Tú hablas siempre de que tú tienes más vacaciones que un maestro, es la gracia de turno, cuando tu comparas socialmente las vacaciones de la gente, y la mayoría tiene casi las mismas vacaciones que nosotros. Y yo no me tengo que estar preocupando continuamente de la actualización, no solamente académica, sino a todos los niveles. Que la sociedad me está exigiendo, cuando en otros ámbitos laborales para nada: hay que estar haciendo 150 años el mismo trabajo. Hay un problema real. Una deuda pendiente, importante además” (ED12, C. Concertado).

Es significativo que para muchos profesores y profesoras que ejercen funciones de dirección las medidas en política del profesorado deberían estar dirigidas prioritariamente a asegurar mecanismos que hagan atractiva la dedicación a la docencia. El peligro radica en que los profesores y profesoras que están estrechamente implicados en los procesos de mejora de la escuela, llegue un día, según expresión de una directora de un centro concertado, que se sientan *quemados* y echen definitivamente *la toalla al suelo*. Entonces sería cuando el sistema educativo se vendría al suelo.

“De cara al futuro, las sombras es la implicación del docente, que no se quemé; esa es mi mayor preocupación. Que nadie tire la toalla. Poner las condiciones laborales también, porque es muy importante: los apoyos, porque todo el mundo tiene derecho a pasar por altibajos, y poder tener un apoyo personal,

laboral, para que pueda un momento salir y descansar, volver a incorporarse. Porque hay situaciones, yo qué sé, el docente que está en la ESO: un tutor de la Eso no puede estar demasiados años, darles periodos de descanso, facilitarles que se tranquilicen, que vuelvan; yo creo que hay que facilitar todo eso, trabajar mucho; y para mí la mayor preocupación es eso, que el profesorado no se quemara, que la ilusión se mantenga, porque eso es la base de todo; porque si el profesorado está bien, el colegio tira adelante, porque entusiasmo, contagia, implica al alumno, implica a la familia; y luego que cada vez haya mejores situaciones, que eso nos permita a nivel institucional facilita toda esta situación. Yo ahí veo las sombras; si las condiciones no cambian, el problema lo vamos a tener con los docentes. Van a tirar la toalla, porque cada vez se le exige más evidentemente y si tiran la toalla, no tenemos nada que hacer, evidentemente” (ED12, C. Concertado).

A modo de conclusión.

Desde todas las instancias sociales, de forma constante, se reitera que el docente es el factor decisivo de la calidad de los procesos educativos y que sin su colaboración activa y competente es imposible llevar a buen puerto todas las propuestas educativas dirigidas a mejorar y reformar la institución escolar y sus prácticas deficientes. Sin embargo, muy

a menudo se tiene hacia él una actitud de sospecha que debilita profundamente las bases de su legitimidad y autoridad.

Como el profesorado reconoce, los cambios sociales y culturales impiden que éstas se asienten sobre los mismos principios del pasado. La educación actual ha de basarse en el diálogo, la participación y el consenso. Se requieren modificaciones profundas en la formación inicial y permanente del profesorado, más recursos materiales y humanos que hagan posible una educación de calidad para los individuos de todas las clases sociales, el fortalecimiento de los órganos colegiados de la escuela, mayor autonomía de los centros escolares que favorezca su apertura a los diferentes contextos sociales en los que están integrados.... Pero lo que el discurso del profesorado nos ha mostrado es que todo será vano si la sociedad no se constituye ella misma como una comunidad educativa en la que todos los agentes que intervienen en la educación de las nuevas generaciones asumen su rol dentro de un proyecto ético. Aplicado este principio al profesorado tendremos entonces docentes capaces de educar para la acción y para la convivencia, expertos en la resolución de conflictos, capaces de colaborar con los otros profesores y “*buenos propagandísticos de la educación respecto de los padres, respecto de la sociedad, respecto de los medios de comunicación y respecto al Ministerio*” (Marina, 2002, 91).

Referencias Bibliográficas.

- BERICAT, E. *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social: Significado y Medida*. Barcelona: Ariel. 1998.
- CONSEJO ESCOLAR VASCO. *Informe sobre la situación de la enseñanza en la CAV (2002-2004)*. Vitoria- Gasteiz: Edición provisional. 2005.
- _____. *Informe sobre la situación de la enseñanza en la CAV (2000- 2002)*. Vitoria-Gasteiz: Departamento de educación, Universidades e Investigación. Gobierno Vasco. 2004.
- _____. *Informe sobre la enseñanza no universitaria*. Vitoria-Gasteiz: Gobierno Vasco. 2002.
- _____. *Informe sobre la situación de la enseñanza en la CAV (1994- 2000)*. Vitoria- Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco. 2001.
- DENZIN, N. K. y LINCOLN, Y. S. Introduction: entering the field of qualitative research. En N. K. Denkin y Y. S. Linclon (eds): *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, California: Sage. 1994.
- ESTEVE ZARAZAGA, J.M. Éxitos y derrotas en la profesión docente, *Andalucía Educativa*, 2001, n.º 26, Agosto, p. 7- 9
- FEDERACIÓN DE LA ENSEÑANZA DE CCOO. *Encuesta al profesorado de primaria y secundaria de la enseñanza pública*. Madrid: MEC-CIDE. 1993.
- GONZÁLEZ BLASCO, M.C. y GONZÁLEZ ANLEO J. *El profesorado en la España actual*. Madrid: SM. 1993.
- GONZÁLEZ, M.C. *Evaluación del profesorado de educación secundaria*. Madrid: MEC-CIDE. 1995.
- INCIE. *Evaluación de la educación primaria*. Madrid: MEC. 1997.
- _____. *Diagnóstico del sistema educativo. La escuela secundaria obligatoria*. Madrid: MEC. 1998.
- MARINA, J.A. Perfil del maestro-profesor en la Sociedad de la Información. *Jornadas Educación y educador. La educación en valores en la escuela actual*. Madrid: Consejo escolar de la Comunidad de Madrid. 2002.
- PÉREZ GÓMEZ, A. y otros. Luces y sombras en la situación profesional de los docentes españoles. En J. Gimeno Sacristán y J. Carbonell Seborroja (Editores), *El sistema Educativo. Una mirada crítica*. Barcelona: Cisspraxis. 2004. p. 73-102.
- VILLA, A. *Percepción de la reforma educativa. Informe sobre la implantación del primer ciclo de la E.S.O. en la Comunidad Autónoma Vasca*. Bilbao: Universidad de Deusto. 1998.
- ZUBIETA, J. C. y SUSINOS, T. *Las satisfacciones e insatisfacciones de los enseñantes*. Madrid: MEC-CIDE. 1992.