

LOS PROFESORES Y LA NUEVA ENSEÑANZA SECUNDARIA: ANÁLISIS, REALIDAD Y BALANCE DE UN CONFLICTO.

Debate sobre la ESO. Luces y sombras de una etapa educativa. Madrid: Universidad Internacional de Andalucía-Akal. Págs. 67-82. ISBN 84-460-1999-X.

F. JAVIER MERCHÁN IGLESIAS

La Reforma de la Enseñanza Secundaria ha supuesto algunas novedades en el campo de la profesión docente, quizás de mayor o igual calado incluso que los cambios que hayan podido ocasionarse en el currículo de los alumnos y, sobre todo, en las prácticas que se desarrollan en las aulas. Con todo, las transformaciones que se han producido en el sistema educativo español y, por tanto, en el papel y en la posición de los profesores y profesoras, habría que inscribirlas, a mi entender, en un proceso de ciclo más largo iniciado con la LGE de 1970 -y del que la reciente Reforma no es sino el último de sus episodios¹- que se caracteriza por el acceso generalizado de la población juvenil a los distintos niveles de la enseñanza.

Si analizamos este fenómeno desde una perspectiva sociohistórica –como es la que voy a adoptar en mi exposición-, tendríamos que recordar que la institución escolar en las sociedades capitalistas desempeña, entre otras, la función de custodia², así como la de contribuir a la selección social mediante la distribución desigual del conocimiento oficial que es el que da acceso al capital cultural cuya posesión se sanciona mediante la obtención de los títulos correspondientes (APPEL, 1996). Es importante tener en cuenta, también, que en este contexto el conocimiento que se imparte en la escuela tiende a ser percibido como un objeto cuya posesión confiere a los individuos un determinado valor –capital cultural- que utilizan posteriormente en el mercado laboral y sirve además para determinar su posición en el espacio social³. Ni que decir tiene que la determinación del valor del conocimiento que se adquiere – y del título que se obtiene- es un asunto fundamental para los adquirientes, pero no es tampoco irrelevante para quienes lo transmiten, es decir, para los profesores.

En lo que respecta más concretamente a los profesores de Enseñanza Secundaria, desde esta misma perspectiva de análisis, es fundamental entender el proceso histórico de formación del colectivo docente, así como el lugar que ocupa en el espacio social. A este respecto y sin entrar a fondo en la cuestión, viene bien recordar que desde la formación del cuerpo de profesores de Enseñanza Media, la profesión se mantuvo –en su *habitus* y en su función social- más cerca de los docentes universitarios que de los maestros (CUESTA 1997), pomare). De hecho su status social se ha definido en virtud de que se la ha considerado experto en una disciplina –este es su capital- más

¹ Aunque a juzgar por las intenciones de los últimos responsables del Ministerio de Educación, habría que hablar ya de *penúltimo* episodio.

² Función nada irrelevante en sociedades en las que las tasas de paro juvenil se han disparado desde la Segunda Guerra Mundial hasta nuestros días.

³ De esta forma, por cierto, en la enseñanza se impone cada vez más lo que llamaríamos la “lógica examinadora”, es decir, la configuración del conocimiento que se transmite en función de la comprobación de su posesión, generalmente mediante exámenes.

que experto en la enseñanza, como es el caso de los maestros (que serían “expertos en pedagogía”); incluso en nuestro días puede comprobarse esta circunstancia con el hecho de que en España, la formación de los profesores y profesoras de Secundaria está centrada exclusivamente en el conocimiento de la disciplina⁴, como si el conocimiento pedagógico fuera algo sobreentendido que no requiere dedicación especial.

Situada la institución escolar y la profesión docente en la relación entre el conocimiento, el mercado y el lugar que se ocupa en el espacio social, el carácter cambiante de la realidad social, su dimensión histórica, nos explicaría que los procesos de cambio social repercuten de una u otra forma en el mundo de la educación y en la posición de sus protagonistas, entre ellos, desde luego, de los profesores. En este sentido, las transformaciones socioeconómicas que acontecieron en España en la década de los sesenta fueron progresivamente trasladándose al campo de la educación, y de ello son testigos la LGE de 1970 y la Reforma de las EEMM de los noventa. Precisamente las implicaciones que estos cambios del sistema educativo tuvieron sobre la profesión docente, se han dejado sentir con más claridad sobre los profesores y profesoras de Enseñanza Secundaria con ocasión de la implantación de la ESO, generando una conflictiva convivencia que intentaré analizar en las próximas líneas.

La idea de reformar el sistema educativo que se diseñó en la Ley General de Educación de 1970, se planteó pocos años después cuando ni siquiera había concluido su aplicación. En 1978 el entonces Ministro de Educación Iñigo Cavero presentó una serie de proyectos legislativos, entre los que se encontraba la Reforma de las Enseñanzas Medias; de esta forma se asistía al nacimiento de uno de los procesos más largos de la Historia contemporánea española, pues desde entonces hasta el día de la fecha son 22 los años transcurridos sin que, como decía, se haya llegado al final.

Los fundamentos del proyecto de la reforma aparecían ya esbozados en las palabras de Raúl Vázquez -entonces Director General de Enseñanzas Medias- a finales de ese año: "*Actualmente hay más de 300.000 jóvenes de catorce y quince años que no sólo no están escolarizados, sino que ya han accedido al mercado de trabajo. Si la ley se pone en vigor en los próximos años, esta población quedará embalsamada en los centros educativos, lo que significa detraer de las fuerzas de presión sobre el paro unas cifras importantes*" (citado en DE LA TORRE, 1981). La idea la desarrollaba algo más en la misma entrevista afirmando, entre otras cosas, que "*el coste de la escolarización de estos jóvenes es inferior al que supone su seguro de desempleo*".

Las intenciones del Ministerio de Educación se concretaron en 1981 con la presentación por parte de Juan Antonio Ortega -que había sustituido a Cavero- del Proyecto de Reforma de las Enseñanzas Medias; tanto en las declaraciones del ministro como en las del propio Raúl Vázquez se ofrecían nuevas pistas para entender el proceso que se ponía en marcha; así, el ministro anunciaba que la reforma habría de ser "*paulatina y no súbita*", con lo que habría que entender que su implantación se llevaría a cabo en un proceso (¡largo proceso!), mientras que el todavía Director General afirmaba que "*la reforma tiene que ser de tipo cualitativo. Es decir, no va a ser una reforma de tipo expansivo cuantitativo como la que se hizo en 1970*". (DE LA TORRE, ob. cit.).

⁴ Exceptuando el CAP, si bien en este caso puede decirse con toda seguridad que la excepción confirma la regla, pues la ridícula situación de este curso no hace sino reforzar en los recién licenciados la inutilidad del conocimiento pedagógico.

Por otra parte, la propuesta de reordenación del sistema educativo que se presentaba entonces, se basaba en la ampliación de la escolarización obligatoria hasta los 16 años, organizada en una etapa de Enseñanza Secundaria 14-16 con un tronco común y cierta optatividad, y un segundo ciclo de Enseñanza no obligatoria en el que se establecía alternativamente un Bachillerato y una Enseñanza Técnico Profesional.

Como puede apreciarse, las bases de lo que veinte años después sería el sistema educativo español, estaban ya sentadas en el proyecto del ministro Ortega. Incluso las claves de cómo habría de discurrir el proceso de cambio se había esbozado en aquellos años: la escolarización hasta los 16 años, reforma lenta y atención a la calidad, no sólo a la cantidad.

La victoria electoral del PSOE en 1982 y el consiguiente cambio de gobierno y en el Ministerio de Educación, ralentizó el proceso de Reforma de las enseñanzas Medias, pero, en modo alguno lo paró. El propio Felipe González en el debate de investidura celebrado en Noviembre-Diciembre de 1982 anunció su propósito de ampliar la escolarización hasta los 16 años en el marco de la Reforma de las EEMM; poco después, durante el curso 83-84 se iniciaba la experimentación tanto en el ciclo superior de la EGB como en la Enseñanza Media. A este respecto el recién nombrado Director General de Enseñanzas Medias, José Segovia, declaraba en una entrevista en Cuadernos de Pedagogía que "*es necesario que se entienda [la reforma] como un proceso y además que sea experimental*", añadiendo que "*por otro lado, el que concebamos la reforma como un proceso experimental quiere decir que nos lo planteamos a varios años*" (Entrevista a JOSÉ SEGOVIA, 1983).

Los planteamientos reformistas que salían del Ministerio de Educación -a cuyo frente estaba entonces José María Maravall-, sin olvidar que una de las claves del proceso era la escolarización, parecían poner más atención que sus predecesores a los aspectos cualitativos de la Reforma. Así, en esta misma entrevista José Segovia manifestaba que: "*Ha llegado el momento de no fundamentar la EM en la trasmisión de información...Esto supone, además, un cambio radical en la metodología, en la estructura del aula, en la dinámica interna de los grupos de clase, etc*".

Para Coll y Porlán (COLL y PORLÁN, 1998), en el proceso de reforma -caracterizado hasta entonces, según estos autores, por ser una fase en la que primaba la experimentación y las actuaciones sectoriales, hay un punto de inflexión en Junio de 1987 con la presentación del documento titulado *Proyecto para la Reforma de la Enseñanza. Propuesta para el debate*. Para entonces Maravall había dejado de ser ministro de Educación. Justamente durante los cursos 87-88 y 88-89 se desarrolló un supuesto debate sobre las propuestas contenidas en el citado proyecto, todo lo cual concluyó en Julio de 1989 con la presentación, por parte del entonces ministro del ramo -Javier Solana- del Libro Blanco de la Reforma Educativa, en el que se concretaba ya una propuesta bastante acabada.

Según las palabras del propio ministro (SOLANA, 1989), la Reforma perseguía tres objetivos: ampliación de la escolarización obligatoria hasta los 16 años, reordenación del sistema educativo con el establecimiento de nuevas etapas, y mejora de la calidad de la enseñanza. No eran, desde luego, objetivos muy distintos a los que desde 1978 venían planteando los sucesivos responsables del Ministerio de Educación, pero a diferencia de lo que aconteció en los años anteriores, la cuestión del currículo

polarizó el debate, de tal forma que la Reforma de la enseñanza se hacía pivotar sobre la reforma del currículo.

Precisamente con el significativo título *Reforma de la enseñanza, reforma del currículum*, Alvaro Marchesi y Elena Martín -Director General y consejera técnica del MEC- publicaron un artículo (MARCHESI y MARTÍN, 1989)⁵ en el que se exponía la clave de esta simbiosis. En su introducción quedaba meridianamente claro el discurso reformista:

"La Reforma educativa que el ministerio de Educación y Ciencia propone no es única ni principalmente una reforma de ordenación y estructura, sino que pretende incidir en la calidad de la enseñanza a través de la innovación de la práctica en el aula. Para llevar adelante este cambio se ha considerado imprescindible elaborar una nueva propuesta curricular que recoja una concepción del proceso de enseñanza y aprendizaje y de los contenidos escolares coherente con los objetivos de la Reforma".

Dejando al margen otras consideraciones sobre el significado de esta identificación entre reforma y currículo, lo que me interesa subrayar de estas palabras es la equivalencia que los responsables ministeriales establecían entre innovación de la práctica en el aula y propuesta curricular, de forma que, según esto, la mejora de la calidad de la enseñanza podría alcanzarse con un "buen currículo". La tesis de Marchesi y Martín consideraba, no obstante, la necesidad de una serie de actuaciones que hicieran viable la implantación del nuevo diseño curricular. Concretamente anunciaban en el citado artículo que el Ministerio desarrollaría una serie de actuaciones para el desarrollo del currículo, actuaciones que incidirían sobre la formación del profesorado, la elaboración de materiales curriculares, los servicios de apoyo a la escuela (asesores, etc.) y la investigación educativa⁶.

El caso es que entre 1988 y 1989 se elaboró el llamado Diseño Curricular Base, es decir, una primera propuesta de currículo que, según el proceso diseñado en el MEC, sería sometido a consulta para que finalmente pasara a las páginas del BOE. No es ningún secreto que el modelo de diseño curricular que subyacía en el DCB estaba directamente inspirado en las tesis de César Coll, profesor de psicología evolutiva y de la educación, que junto al ya citado Álvaro Marchesi, profesor y catedrático también de psicología evolutiva y de la educación, jugaron un papel fundamental en la determinación del currículo.

Llamemos nuestra atención sobre el peso que los psicólogos y la psicología han tenido en el campo de la producción del currículo oficial. En este sentido Julia Varela,

⁵ En realidad este punto de vista se basaba en las tesis de César Coll –inspirador desde entonces del proceso de Reforma- expuestas en una obra publicada en 1987 por la editorial Laia con el título *Psicología y currículum. Una aproximación psicopedagógica al currículum escolar*.

⁶ Es interesante traer a colación un reciente artículo de Elena Martín (MARTÍN, 1998) en el que hace balance del proceso seguido en la implantación de la Reforma y la suerte que ha corrido el currículo aprobado en su momento. A este respecto dice que *"la capacidad del currículo de mejorar la calidad no depende sólo de su coherencia teórica. Hay otra serie de actuaciones que deben llevarse a cabo, ya que ellas son las que convierten en realidad, en mayor o menor grado, la potencialidad innovadora que el currículo pueda ofrecer"*. Interesante reflexión que nos pone en la pista de que lo que realmente ocurre en el interior de las clases no está resuelto en el campo de la producción del currículo oficial.

al tratar de lo que denomina "*el triunfo de las pedagogías psicológicas*" (VARELA, 1991)) dice que "*La LOGSE, la reciente Reforma educativa, para cuya elaboración el Ministerio de Educación recurrió muy especialmente a expertos en psicología, no deja de ser una buena ilustración de todo ello*". La tesis de Varela es que este tipo de pedagogías, nacidas en el ámbito de la educación especial, se trasvasa hasta las instituciones educativas de élite debido "*al éxito de la cultura psicológica en nuestras sociedades contemporáneas*", (éxito que, siguiendo a Robert Castel, atribuye a la crisis de las instituciones tradicionales), y de aquí se exporta - o se intenta exportar-, por la vía del currículo de la LOGSE, a la enseñanza pública.

Según Varela estas prácticas se caracterizan por estar centradas en el alumno, preocupándose por la significatividad psicológica del contenido, así como por la mayor importancia que conceden a los procedimientos -al *cómo* frente al *qué*- y a la adquisición de capacidades de razonamiento, creación y comunicación. "*El nombre de estas nuevas pedagogías -continúa nuestra autora- se debe a que sus fundamentos son casi exclusivamente psicológicos: psicología evolutiva, psicología del desarrollo infantil, psicología del aprendizaje, psicología educativa, psicología cognitiva...*" Las pedagogías psicológicas "*comenzaron a aplicarse (en España) en los años setenta en los colegios privados de élite considerados progresistas que se inspiraban sobre todo en la tradición iniciada por la Institución Libre de Enseñanza*", de forma que su relativa expansión potenció el conocimiento psicológico y el papel de los psicólogos en la educación.

Siguiendo a Bernstein (BERNSTEIN, 1998), Varela interpreta que el éxito de las pedagogías psicológicas en el campo del currículo oficial hay que relacionarlo con el creciente poder de las *nuevas clases medias* vinculadas a actividades profesionales propias del ámbito de la producción simbólica. Según esto, determinados estilos de vida, característicos de las "*nuevas profesiones*" -"*las personalidades creativas, expresivas, flexibles, adaptables, críticas...*"- son un patrimonio rentabilizable que forma parte del capital cultural familiar, de manera que si estos grupos sociales "*por medio de las psicopedagogías y del control simbólico de la escuela, imponen su visión del mundo y sus estilos de vida, como los mejores y más civilizados, no sólo podrán acceder a puestos de relevancia social sino que están escolarmente legitimados para perpetuarse en ellos*".

Frente a la idea de que este tipo de pedagogías favorecían los aprendizajes de las clases populares, Bernstein llamó la atención sobre la distancia que les separa respecto a la cultura que le es propia, así como sobre las dificultades de las madres de estos grupos sociales para completar el reforzamiento familiar exigido por este tipo de educación. Por su parte Julia Varela observa que para que tengan éxito estas prácticas pedagógicas requieren unas condiciones que no parece vayan a darse en los centros públicos, por lo que su potencialidad para mejorar los aprendizajes de las clases populares difícilmente puede desarrollarse.

Dejando al margen este tipo de consideraciones sobre las connotaciones de clase de las pedagogías psicológicas (o invisibles, si utilizamos la terminología bernsteniana) que -según el análisis de Julia Varela- inspira el modelo curricular de la Reforma, otra reflexión que me interesa destacar se refiere al tipo de conocimiento profesional que adquiere relevancia en este contexto, a la nueva identidad profesional que, en virtud e

ello, se empieza a producir y, en fin, al papel que algunos agentes jugaron en el campo de la determinación del currículo oficial.

Efectivamente, ya se ha dicho que el conocimiento psicológico y el papel de los psicólogos creció de manera considerable en este contexto y he señalado el dato de que psicólogos como Marchesi o César Coll estuvieran al frente del proceso de implantación de la Reforma. Pero esta reubicación de los saberes y prácticas relevantes en la enseñanza alcanzó también al ámbito de la profesión docente. De hecho la fórmula reformista (inspirada, insisto, en las pedagogías psicológicas) inducía -o, mejor, pretendía inducir- un cambio en la dinámica de la clase, de forma que el papel del profesor se reconvertía de manera significativa: *"Los profesores, sometidos a las prescripciones técnicas de los psicólogos escolares, son cada vez menos una autoridad de saber -legitimada en función de los conocimientos específicos que poseen- y están cada vez más condenados a convertirse en profesionales polivalentes, flexibles y adaptables, en virtud de una verdadera reconversión que los transforma en tutores, animadores pedagógicos y orientadores..."* (VARELA, ob. cit.).

Esta reformulación de la práctica docente tuvo implicaciones sobre la identidad profesional, más ligada ahora al conocimiento didáctico que al conocimiento disciplinar y propició el ascenso de los expertos pedagógicos en los diversos ámbitos en los que se impulsaba el proyecto reformista, especialmente en las distintas administraciones educativas. Y, sin embargo, en mi opinión, la actitud de buena parte del profesorado -especialmente del de bachillerato- fue de rechazo de esta nueva identidad y de reafirmación de la imagen (y de las prácticas) de la profesión docente como actividad ligada al conocimiento académico y a las formas tradicionales de control de la clase, de rechazo, en definitiva, de la Reforma.

Creo que son varias las causas de este rechazo de la mayoría de los profesores y profesoras. Por una parte la necesidad de resolver el problema del gobierno de la clase en un contexto -el de la extensión de la escolarización hasta los 16 años- en el que los problemas de orden se suceden cada vez con más frecuencias, especialmente en los centros públicos de la periferia de las grandes ciudades, debido al alejamiento de los alumnos y alumnas de la cultura académica que, como veremos, se sigue impartiendo. En este sentido, las pedagogías psicológicas resultan poco útiles ya que uno de sus supuestos es el de la interiorización del orden por parte de los alumnos o el de grupos muy pequeños, condiciones que se dan en este tipo de centros públicos. De aquí que se tratara de una pedagogía inviable en el contexto real en el que se producía la escolarización en la mayor parte de estos institutos, por el contrario los profesores tienden al uso de pedagogías que resuelvan el problema del control de la clase en estas situaciones recurriendo, entre otras cosas al conocimiento con el que por su formación se sienten más seguros y con más autoridad en la clase y este no es precisamente el conocimiento pedagógico sino el académico, el conocimiento disciplinar.

Habría que decir, por tanto, que el rechazo de la mayor parte de profesores y profesoras al estilo docente impulsado desde el aparato reformista, se basaba en su incapacidad para responder a los problemas prácticos con el que se enfrentaban en la clase y les conducía a reivindicar el conocimiento académico frente al conocimiento pedagógico como seña de la identidad profesional. Junto a esto, en segundo lugar, es evidente que la identidad profesional que se deriva de las pedagogías psicológicas está vinculada, en España al menos, a la docencia en niveles inferiores de la enseñanza y en

consecuencia, se relaciona con un status social inferior -el de maestro-. De hecho el conocimiento de las disciplinas aporta una rentabilidad mayor al capital cultural ya que se considera socialmente de superior valor al conocimiento de la práctica pedagógica. Puesto que la reforma impulsaba al experto pedagógico frente al experto en la disciplina y los profesores, en cierto sentido, consideraban esta nueva situación como un descenso en la escala social, es por lo que rechazaban la identidad profesional que generaba la pedagogía psicológica y actuaban en la práctica haciendo valer su condición de experto en la disciplina apoyando y reforzando el conocimiento disciplinar frente a las tesis, por ejemplo, del conocimiento social integrado.

Pero, independientemente de este rechazo, lo que si queda claro es que en la determinación del conocimiento en el campo del currículo oficial quedaba en manos de este nuevo tipo de profesional, el experto pedagógico, desplazando a los expertos en la disciplina que tradicionalmente había jugado un papel más relevante. De hecho, en lo que se refiere ya más concretamente al primer paso del proceso que condujo a la publicación de los decretos de enseñanza, concretamente en lo que respecta a la elaboración de la primera propuesta curricular, el Diseño Curricular Base, en el ámbito de gestión del MEC, sabemos que generalmente fue obra de profesores de Enseñanza Media y de EGB y que en pocos casos intervinieron de manera directa al menos, ningún experto universitario en las distintas disciplinas Y, aunque no existe documentación pública sobre este tema, por fuentes indirectas podemos saber que los redactores del Decreto de mínimos y de los Decretos de enseñanza de las respectivas Comunidades Autónomas, fueron igualmente profesores y profesoras de Enseñanza Media o de EGB que generalmente ocupaban puestos de asesores técnicos en las administraciones educativas, precisamente por su condición de experto pedagógico.

En definitiva, en el proceso de reformulación del currículo oficial abierto con ocasión de la Reforma de las EEMM, la preponderancia de las pedagogías psicológicas (o pedagogías invisibles) ligadas como hemos visto a ciertos sectores de la clase media, influyó decisivamente para que en este campo alcanzaran una posición muy destacable psicólogos y expertos pedagógicos -generalmente profesores y profesoras de EM y EGB-, en detrimento de los expertos en la disciplina, lo cual puede interpretarse como todo un símbolo o manifestación de la importancia que en el nuevo currículo se le concedería al *cómo* de la enseñanza frente al *contenido* y a cierta formulación de los contenidos -más integrada- frente a otra más disciplinar.

En este sentido, el discurso reformista implicaba la reformulación de la práctica profesional, alejándola cada vez más del modelo de profesor universitario -experto en las disciplinas- que durante décadas había actuado como referente social de la profesión y acercándolo al de experto en el *cómo*, experto en pedagogía, una papel históricamente vinculado a un status social inferior, pues, en cierto sentido, la reforma -en esto, como en otras cosas, hacía de los profesores y profesoras de Enseñanza Media una especie de “*maestros distinguidos*”. Es importante subrayar que este proceso de deterioro del status profesional debido a la modificación del discurso sobre la práctica docente, se produce singularmente en el sector de la escuela pública y, más concretamente, entre los profesores y profesoras de bachillerato que se ven abocados a impartir clases en los tramos obligatorios de la Enseñanza Secundario.

Efectivamente, en sí mismo las pedagogías psicológicas o invisibles no suponen necesariamente una degradación del status de quienes la practica, antes al contrario. De

hecho, el auge de nuevas profesiones y estilos profesionales vinculados a este tipo de formación hacen de ellas un valor en alza como lo demuestra el hecho de que se utilizan cada vez más en masters universitarios o en la formación de cuadros que realizan las más modernas empresas. El problema –como ya se ha dicho- es que estas prácticas educativas requieren para su efectividad unas condiciones que no se suelen dar en los Institutos públicos y, sobre todo, requieren de un público receptivo y familiarizado con ellas, algo que tampoco suele darse en este tipo de centros educativos.

De manera que, en estas condiciones, las pedagogías psicológicas resultan escasamente fructíferas para la formación de los estudiantes e incluso contraproducentes para la práctica docente, pues, como se ha dicho, difícilmente sirven para resolver los problemas a los que habitualmente se enfrentan los profesores en el desarrollo de la clase, especialmente el del control del orden en el aula. Así que un tipo de conocimiento y práctica profesional que en ciertos contextos puede tener virtualidades para la formación y aportar una elevada consideración a quienes los poseen, en el contexto de los Institutos públicos de Enseñanza Secundaria Obligatoria, produce un efecto bastante distinto sobre sus poseedores, que, en definitiva, se ven abocados a aparecer como meros gestores del tiempo escolar y de la permanencia de los alumnos en las aulas.

Hasta aquí hemos planteado la tesis de que el mayoritario rechazo de los profesores de la extinta Enseñanza Media, y especialmente de los del antiguo Bachillerato a la Reforma de la Enseñanza Secundaria, es un rechazo a su discurso; primero por su inviabilidad en el marco de la escuela pública, segundo, y sobre todo, porque reubicaba a la profesión docente en unas coordenadas muy distantes de las que tradicionalmente eran el referente social de los profesores de Bachillerato. Diríamos que este rechazo se ha centrado en cuestionar la dimensión cualitativa de la Reforma.

Sin embargo, como ya vimos al principio de esta conferencia, la Reforma de las EEMM no era un proceso que afectara exclusivamente a los aspectos cualitativos del sistema educativo –a la calidad de la enseñanza-, sino que ha implicado algunas modificaciones de carácter cuantitativo –la ampliación de la escolarización obligatoria hasta los 16 años, según el modelo de *escuela comprensiva*- que han afectado también a la profesión docente y, en consecuencia, a la posición que los enseñantes han adoptado sobre ella. Más aun, en un balance de urgencia, puede decirse que realmente la Reforma ha consistido prácticamente en esto último; de hecho la Administración educativa –preocupada por los problemas de escolarización- hace tiempo que abandonó a su suerte la mejora de la calidad de la enseñanza, incluso si miramos lo que realmente ocurre en el interior de las clases, puede decirse que poco o nada importante ha cambiado respecto a la enseñanza que se impartía en las décadas anteriores en los Institutos de Bachillerato...excepto el tipo de alumnado.

Así pues, la Reforma ha consistido básicamente en incorporar a los alumnos de entre 14 y 16 años a un tipo de enseñanza hasta hace poco reservado a una parte, la más distinguida, de esta población; diríamos, siguiendo a Raimundo Cuesta y Juan Mainer (CUESTA y MAINER, 1999) que de esta forma se completaba el tránsito -ya iniciado en 1970 con la LGE- del *modo de educación tradicional elitista* al *modo tecnocrático de educación de masas*, proceso que hay que registrar como una de los cambios más significativos en la trayectoria reciente de las escuelas capitalistas.

Pues bien, esta masificación de las aulas de los Institutos de Bachillerato⁷ caracterizada, además, por el universal acceso a un mismo tipo de enseñanza, ha tenido implicaciones sobre el valor de mercado del conocimiento que en ellas se imparte – reflejada en el valor del título que otorga-, así como sobre el lugar social que ocupan quienes se dedican a la transmisión de ese conocimiento, es decir, de los profesores de Enseñanza Secundaria. La progresiva devaluación de los títulos académicos que acontece con el acceso generalizado a la enseñanza, es un hecho fuera de toda duda (Ver, por ejemplo, el estudio de Grignon en GRIGNON, 1998) que explica, por ejemplo, las estrategias de búsqueda de nuevas profesiones y titulaciones que siguen los sectores de las clases medias que tradicionalmente han encontrado en los estudios universitarios el camino de la promoción social (BORDIEU, 1997); este fenómeno, sin ser exclusivo de los niveles obligatorios de enseñanza, es aquí particularmente ostensible, pues, convierte al título que otorga, no ya en un valor, sino en un requisito al que prácticamente todos tienen acceso.

La pérdida de valor del título supone de forma casi automática la pérdida de valor del conocimiento cuya posesión se atestiguan con la credencial, al menos así ocurre en las sociedades capitalistas en las que prácticamente todo –incluso el conocimiento- está sometido a la lógica mercantil y termina siendo objeto de compraventa. De esta forma, por cierto, queda fuertemente cuestionada la tesis de que la extensión de la escolarización obligatoria implique, por sí sola, una mejora de las oportunidades sociales (Entrevista a GARCÍA-SANTESMASES, 1999).

El caso es que, en lo que afecta a la profesión docente, la devaluación del conocimiento que poseen los alumnos trae como consecuencia una degradación del status de quien lo imparte, pues –según la lógica mercantil- diríamos que proporciona a los individuos un bien escasamente cotizado en el mercado y, en consecuencia, la transmisión de ese conocimiento es una tarea que tiene poca incidencia sobre el capital que pueden adquirir los estudiantes. Añadamos a esto el hecho de que la enseñanza que se imparte en la ESO no tiene prácticamente funcionalidad alguna en el mercado de trabajo –realmente no enseña a hacer nada-, y que la función de custodia, que también desempeñan los profesores, está valorada muy por debajo de sus expectativas sociales, para entender, en fin, en qué sentido se dice que en el *modo tecnocrático de educación de masas*, la profesión docente ha visto menoscabado su status social.

En la exposición anterior es razonable ver argumentos que nos permitan explicar el rechazo de muchos docentes a la implantación de la ESO, pues, según esto, la Reforma es percibida por los profesores como responsable del deterioro de su posición en el espacio social, precisamente porque ha devaluado el conocimiento que transmiten al extender las posibilidades de adquisición a todos los jóvenes hasta los 16 años. De aquí, también, el hecho de que en la corporación docente muchos aplaudan –aunque sin estridencias- el proyecto de contrarreforma del actual gobierno, proyecto que volvería a poner las cosas en “su sitio” diversificando el conocimiento –y otorgándole distinto valor social- que deben adquirir los alumnos y con ello el status de quienes lo transmiten.

⁷ Como se sabe, este proceso apenas afectó a las condiciones de los Institutos de Formación Profesional, lo cual permite explicar que sus profesores y profesoras hayan mantenido una posición distinta –menos reticente- respecto a la implantación de la ESO.

La generalización de la enseñanza secundaria ha producido, en fin, un proceso paralelo de masificación y proletarización de la función docente que es también característica del *modo de educación tecnocrático de masas* y que no es propiamente atribuible la implantación de la ESO (que, en este sentido, no sería más que el último eslabón de una larga cadena), aunque es probable que los profesores y profesoras, en su resistencia a estas transformaciones, simbolicen en la Reforma las causas de lo acontecido.

El vertiginoso crecimiento de la plantilla de profesores y profesoras de Enseñanza Secundaria acontecido en los últimos 25 años ha afectado, sin duda, al campo profesional y ha resituado la profesión docente en un lugar muy distante ya de aquella selecta figura –la de los cuerpos de profesores de Enseñanza Media- que en su origen estaba más ligada al campo universitario que al de la enseñanza obligatoria. Es cierto que esta situación está ya plenamente integrada en el código profesional, pero, no lo es menos el hecho de que cada paso que se da en esta dirección –y la Reforma es el último de ellos- es vivido por algunos sectores del profesorado como una nueva agresión al status de la corporación docente. La sensación se ve agravada si con la ampliación de la nómina profesional se difuminan las barreras que le separaban de los estratos inferiores de los enseñantes, como es el caso que ocurre con la incorporación de maestros a la Enseñanza Secundaria

Por último, aunque no es una consecuencia directa de la masificación de la profesión y ni siquiera de la Reforma, un hecho incuestionable ocurrido con la actividad docente en los últimos años es la proletarización de la función docente. El fenómeno ha sido descrito (BONAFÉ, 1991) como una pérdida progresiva de la autonomía del profesor, como una “desprofesionalización” de la profesión que la ha desalojado definitivamente del conjunto de profesiones liberales que han gozado y gozan aun de tanto prestigio en la sociedad. Precisamente el discurso de la Reforma ha insistido reiteradamente en la autonomía del profesorado para el desarrollo de la enseñanza y, sin embargo, nunca como hasta hora en la actividad docente ha estado todo tan regulado y prescrito, pues, de hecho, las grandes editoriales determinan prácticamente lo que el profesor y los alumnos deben hacer en la clase, incluso las programaciones o los exámenes vienen ya establecidos en moderno soportes informáticos.

La resistencia a estos procesos de masificación y desprofesionalización que de una u otra forman practican los docentes para resolver las contradicciones que en ellos generan, han encontrado en la Reforma un blanco apropiado en muchos casos; y no tanto –como decía- porque la implantación de la nueva Enseñanza Secundaria sea la causa que los ha originado, sino porque supone un acto visible de la política educativa frente a los elementos invisibles del proceso de transformación acontecidos en los últimos años.

En conclusión, la conflictiva convivencia que, en cierta medida, vive los profesores y profesoras con la nueva Enseñanza Secundaria, responde a mi entender a los profundos cambios operados en sistema educativo, en la realidad social y en el status de la profesión docente en la fase actual de la escuela capitalista. La Reforma vendría a ser el episodio que ha puesto de manifiesto más claramente las tensiones que estos cambios generan en el colectivo profesional. Dejar las cosas tal y como están mirando para otro lado e ignorando los problemas que ha creado la nueva Enseñanza Secundaria,

no hará más que agudizar las tensiones sin resolverlas; es cierto que la tentación de volver a lo de siempre está al alcance de la mano, pero no es más que una ilusión que, arropada, como viene, en el manto del neoliberalismo más conservador, nos devolvería a situaciones más injustas en la enseñanza, sin resolver siquiera los problemas de la profesión docente.

BIBLIOGRAFÍA CITADA

APPLE, M. (1996): *El conocimiento oficial. La educación democrática en una era conservadora*. Paidós, Madrid.

BERNSTEIN, B. (1998): *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid, Morata.

BOURDIEU, P. (1997): *Razones prácticas*. Barcelona, Anagrama.

COLL, César y PORLÁN, Rafael (1998): “Alcance y perspectiva de una reforma educativa: la experiencia española”. *Investigación en la Escuela*, nº 36, pp. 5-30.

CUESTA FERNÁNDEZ, Raimundo (1997). *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*. Barcelona, Pomares-Corredor.

CUESTA, Raimundo y MAINER, J. (1999): “Encrucijada y paradojas de los cambios educativos”. *Archipiélago*, nº 38, pp. 21-29.

DE LA TORRE, Juan Manuel (1981): “Reforma de las Enseñanzas Medias. Un viejo proyecto para un tiempo nuevo”. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 83, pp. 60-63.

Entrevista a JOSÉ SEGOVIA PÉREZ, Director General de Enseñanzas Medias. *CUADERNOS DE PEDAGOGÍA*, nº 105. 1983, pags. 45-49.

Entrevista a ANTONIO GRACÍA-SANTESMASES: “La escuela pública cogida en tenaza”. *Archipiélago*, nº 38, pp. 67-74.

GRIGNON, C (1998): “Escuela, trabajo y desigualdades”. En AAVV (Comp.): *Neoliberalismo versus democracia*. Madrid, La Piqueta.

MARCHESI, Álvaro y MARTÍN, Elena (1989): “Reforma de la enseñanza, reforma del currículum”. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 168, pp. 86-88.

MARTÍN, Elena (1998): “El papel del currículum en la reforma educativa española”. *Investigación en la Escuela*, nº 36, pp. 31-48

MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (1991): “Trabajadores de la enseñanza, currículum y reforma: entre la autonomía y la proletarianización”. *Investigación en la Escuela*. nº 13, pp.9-21.

SOLANA MADARIAGA, Javier (1989): “La reforma del sistema educativo”. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 172, pp. 61-64

VARELA, J. (1991): “Una reforma educativa para las nuevas clases medias”.
Archipiélago, nº 6, pp. 65-71