

## **Profesorado y reforma educativa. El caso de la reforma de la enseñanza secundaria en España**

*Antonio Guerrero Serón\**

---

---

### **Resumen**

Este trabajo recoge las características socio-morfológicas del profesorado de "enseñanza media" (Bachillerato y Formación Profesional) como grupo social y sus expectativas ante la reforma educativa planteada en España por la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), especialmente ante lo que se presenta como su caballo de batalla: la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO), nuevo ciclo educativo que retendrá, en adelante, a profesores y alumnos que, hasta ahora, pertenecían a circuitos diferenciados y jerarquizados. El análisis se realiza dentro del marco conceptual que constituye la sociología de las profesiones (Elliot, 1975; Freidson, 1978 y 1994; Martín-Moreno y De Miguel, 1982; y Larson, 1988); así como de los principales y más recientes aportes al estudio sociológico del profesorado (Waller, 1932; Lortie, 1975; Lawn y Ozga, 1988; Lerena, 1987; Ortega y Velasco, 1991; Guerrero, 1993 y 1995; Smith y Wexler, 1995; y Lawn, 1996).

**Palabras-clave:** Enseñanza en España, sociología del profesorado, reforma educativa

### **Abstract**

This work describes the socio-morphological characteristics of "secondary school" (bachelorship and vocational education) teachers as a social group, and their prospects as to the educational reform established in Spain by means of the Organic Law for the General Regulation of the Educational System (LOGSE), particularly in what concerns to their main target: Mandatory Secondary Education (ESO), *i.e.*, a new educational cycle that from now on will retain teachers and students who have always been in different and hierarchized circles. The analysis is conducted within the frame of reference of Sociology of Professions (Elliot, 1995; Freidson, 1978, 1994; Martín-Moreno & De Miguel, 1982; and Larson, 1988) as well as the most import and recent approaches of sociological studies of teaching (Waller, 1932; Lortie, 1975; Lawn & Ozga, 1988; Lerena, 1987; Ortega & Velasco, 1991; Guerrero, 1993, 1995; Smith & Wexler, 1995; and Lawn, 1996).

**Key-words:** Teaching in Spain, sociology of teaching, education reform

---

\*Doctor en Sociología y Profesor Titular de Sociología en la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid.  
Endereço para correspondência: E-mail: aguese@sis.ucm.es

La reforma de la enseñanza se ha convertido, desde la creación de los sistemas educativos, en un fenómeno tan asiduo que es difícil encontrar una sola persona alfabetizada, en sociedades muy diversas, que no haya sido paciente usuario de, al menos, una de ellas. No es extraño, pues, que algún autor haya recurrido a hablar de la misma en términos de “síndrome permanente”, entre otras razones, continúa argumentando, porque reformar la educación “resulta menos costoso económicamente y menos conflictivo políticamente, que reformar cualquier otra área relevante de la sociedad” (Fernández Enguita, 1990:176). Debe quedar claro, en todo caso, que para la Sociología de la Educación son más bien los cambios sociales los que traen consigo cambios educativos que su viceversa. La retórica de la reforma, a su vez, suele establecer la consulta e implicación del profesorado como condición *sine qua non* de su éxito; probablemente, con la pretensión latente de eludir la necesaria reactualización y adecuación de ese componente esencial del sistema que es el profesorado. Para éste, los procesos de reforma generan no poca angustia y, en cualquier caso, una mezcla de expectativas y temores, en función de la posición de las diferentes capas o estratos docentes, del disfrute de los recursos de capital académico y, sobre todo, administrativo, que funcionan en este campo como dinámicas de estratificación ocupacional. A analizar la respuesta que el *profesorado de media* está dando a los procesos de reforma iniciados en España con la llegada al poder de los socialistas, se dedican estas líneas. Para ello, se hace una serie de consideraciones iniciales sobre el perfil socio-profesional de las dos grandes capas que constituyen ese profesorado.

El término “profesorado de media” es una realidad fenomenológica perteneciente a la propia cultura y herencia de ese profesorado, procedente de Bachillerato o BUP y de Formación Profesional o FP, con el que se quiere expresar su distinción respecto al profesorado de primaria, de una forma más cardinal que ordinal. O, como ellos prefieren llamarle, *propedéutica*; es decir, como puente hacia la universidad, *alma mater* o paraíso perdido común a este profesorado que tiene en su *licenciatura* su mejor distinción profesional. Legalmente, sin embargo, su denominación es la de Profesorado de Enseñanza Secundaria, compuesto por los ya inexistentes cuerpos de Catedráticos y Profesores Agregados de Bachillerato y Numerarios de F.P. La apertura de nuevos espacios que representa la ESO supone para estos profesores diferentes perspectivas. Para los de Bachillerato, la ampliación de 12 a 14 años acarrea no pocos problemas, por el cambio de alumnado y por la competencia del profesorado de primaria, una parte del cuál, el que tiene la Licenciatura, puede ocupar plaza docente en el nuevo ciclo. Para el profesorado de FP, la reforma supone una mejora en sentido académico, ya que dejan las asignaturas comprensivas o tecnológicas y pasan a enseñar

asignaturas tradicionales.

Para hacer frente a estas suposiciones, vamos a aplicar el marco teórico referenciado *supra* a los datos obtenidos de un estudio, realizado mediante una combinación de técnicas cualitativas y cuantitativas<sup>7</sup>, entre el profesorado de enseñanza media de las comunidades de Madrid y Andalucía. En primer lugar, vamos a reflejar algunas características morfológicas de ese profesorado, para pasar, a continuación, a los elementos que constituyen el corazón de su actitud ante las reformas acometidas por la LOGSE: sus opiniones y valoraciones.

### 1.- Morfología del profesorado de enseñanza media: edad, género, orígenes y posición social.

**Cuadro 1.- Distribución de los grupos de edad por genero**

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

El profesorado de media es aún joven, pero madura progresivamente: su edad media está en los 38 años, pero la pirámide de edad tiene forma de mitra, ancha por el centro y estrecha por la cima y por la base. Es éste un fenómeno que se da en toda la función pública española, debido al crecimiento importante que experimentó a finales de los años 70 y primera mitad de los 80. Como consecuencia de ello, la edad media va subiendo cada año por falta de renovación de su base. En la actualidad, como recoge el Cuadro 1, casi la mitad del profesorado está en el grupo de edad de 36 a 45 años. Representa esa mitad, justo el grueso de la avalancha de opositores que concursaron con éxito de los años 78 al 85, la era de las grandes oposiciones. Un dato significativo es el mayor peso de las mujeres en las edades más jóvenes del colectivo, que demuestra el rápido proceso de feminización que ha tenido lugar en la segunda mitad de la década de los 80, cuando las mujeres consiguieron *il sorpasso* respecto a los hombres.

7- 275 cuestionarios auto-administrados entre el profesorado de BUP y FP, de las Comunidades Autónomas de Madrid y Andalucía y 20 entrevistas en profundidad con profesores seleccionados con criterios teóricos que abarcasen los grandes grupos de seminarios didácticos (ciencias, humanidades, idiomas y técnicas), edades (joven, madura y mayor) y género. La financiación se ha realizado con cargo a la ayuda a la investigación concedida por la Universidad Complutense.

Los orígenes sociales del colectivo de profesores de enseñanza media proceden mayoritariamente de las capas medias de la sociedad en su conjunto, más del medio urbano que del rural. No tiene razón, pues, aquél profesor que declaraba en una entrevista que

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

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

#### **Cuadro 2.- Origen de clase del profesorado de enseñanza media**

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

Desde el punto de vista del origen de clase, parece muy acertada, ahora sí y *grosso modo*, la opinión de una profesora de Francés, que señalaba que, en su época, "los orígenes sociales eran más bien de clase media un poco alta; entre otras cosas porque el porcentaje de hijos de obreros que llegaban a la universidad era muy pequeño". Una afirmación en la que se ve corroborada por un profesor de Historia, que señalaba con precisión la procedencia del grupo de su

generación, que preparó y aprobó las oposiciones de Profesores Agregados de finales de los 70, al reconocer que : "Veníamos *todos* de las clases medias acomodadas" (énfasis añadido). En efecto, como refleja el Cuadro 2, la extracción social del colectivo, basada en los datos aportados por la muestra de profesores y profesoras con la que hemos trabajado, procede en cuatro de cada cinco casos, de las *clases medias acomodadas*, y el resto de las *clases trabajadoras*. Dentro de la clase media se distinguen dos estratos: la *clase media educada*, aquella que obtiene sus recursos de su formación y está compuesta por profesionales, funcionarios superiores y artistas (sentido weberiano de clase media) y la *clase media propietaria*, que los obtiene de las rentas del capital, propiedad mercantil o agraria, estando integrada por pequeños y medios empresarios industriales, comerciantes y agricultores. La proporción interna entre ambas es de tres a uno. A su vez, en las clases trabajadoras se distinguen dos estratos: *empleados* administrativos y *obreros* industriales, que aparecen en una proporción de dos a uno. De nuevo, hay que constatar que la extracción obrera se da básicamente en el profesorado joven. Parece como si acompañase el proceso de renovación de la clientela social que llega a la enseñanza media desde hace unos años, cada vez de origen más obrero, y que, si bien no permite por sí solo hablar de proletarización de la profesión, tampoco lo evita.

**Cuadro 3. Tipo de centro de estudio del bachillerato (%)**

Tipo de centro	Colectivo	Mujeres	Varones
Publico	41,1	44,4	36,5
Religioso	35,3	35,0	35,7
Seglar	13,5	10,6	17,4
Publico y religioso	6,5	7,5	5,2
Religioso y seglar	1,8	1,9	1,7
Publico y seglar	1,8	0,6	3,5
Total	100,0	100,0	100,0

Esos orígenes sociales se constatan al contemplar el tipo de centro donde cursaron el Bachillerato, pudiendo comprobarse que un porcentaje significativo del grupo estudió en colegios privados, especialmente de tipo religioso. Como refleja el Cuadro 3, su distribución es muy similar a la enseñanza pública. Tres aspectos conexos se engloban a la hora de contemplar al colectivo como un grupo de *status* que comparte una misma valoración y posición social: la conciencia de *status* o percepción de la valoración social del colectivo; la auto-comparación con otros grupos

profesionales; y la clase social subjetiva. Al mismo tiempo, y como manifestación de sus estilos de vida y formas de integración social, se incluyen los datos de su estado civil. De los datos obtenidos, se puede decir que la conciencia que el profesorado de media tiene de su valoración por la sociedad constituye una de las cruces de la profesión y uno de sus motivos de mayor insatisfacción. Y ello a pesar de que, subjetivamente, el 93,1 % se autoubica en la clase media, con algo más de la mitad (48,7%) en su estrato medio-bajo y el resto (44,4 %) en el medio-alto. Quizás la explicación a esta discordancia no esté en esa posición que se atribuyen, más o menos objetiva en una sociedad mesocrática como la española, sino en la valoración social, que asumen que es muy baja. Como se puede ver al analizar los datos sobre qué otras profesiones, semi-profesiones o simples ocupaciones creen ellos que "gozan de mayor, menor o igual prestigio social". Se aprecia que de las 14 ocupaciones objeto de comparación, 8 gozan, en su opinión, de mayor prestigio que la de "profesor de enseñanza media"; a saber, y por este orden (entre paréntesis figura el porcentaje de profesores que coinciden en ello): Jueces (89,8), profesores de universidad (89,5), médicos especialistas (89,1), médicos generales (83,3), técnicos superiores de empresas (81,5), funcionarios superiores (74,5), profesionales liberales (65,8) y periodistas (57,5). Se equiparan, en cambio, a cuatro profesiones: militares profesionales, funcionarios medios, empleados de banca y sacerdotes. Y consideran que solo dos ocupaciones tienen menor *status* que los profesores de media: los policías y, por muy escaso margen, los maestros. Estamos, pues, ante una auto-valoración social tremendamente negativa.

**Cuadro 4.- Estado civil del profesorado de media por genero**

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

Un profesor hizo gala de un buen ojo clínico, en relación a la integración y posición social del colectivo, cuando indicaba en una de las entrevistas que, entre sus compañeros y compañeras: "hay mucho matrimonio estable, en que él es profesor y ella es profesora". Añadiendo, no sin cierta misoginia: "... o señora de marido importante". En efecto, un análisis del funcionamiento del profesorado de media en el mercado matrimonial, así nos lo indica. Siendo un terreno en el que resaltan varios hechos, el primero de los cuales es el porcentaje tan elevado de soltería, más femenina que masculina, pero en ambos casos muy superior a la media de sus grupos de edad de la población española. Al mismo tiempo, se dan unos relativamente altos porcentajes, tanto de parejas estables, como de divorcios, especialmente en las mujeres. De resultados de ello, y si consideramos ese porcentaje tan significativo de soltería, tenemos que la *endogamia*, o matrimonio entre profesores, es el comportamiento típico o modal del colectivo, y llega a ser del 60 %. Se trata de una endogamia que tiende a ser pura, en el sentido de que la inmensa mayoría de *matrimonios pedagógicos* se llevan a cabo entre profesores del mismo nivel, de secundaria en este caso. El resto de matrimonios se realizan dentro de ocupaciones de clase media. Estos datos vienen a corroborar las características propias de un grupo de status, con sus cierres sociales excluyentes en el terreno de los estilos de vida y en el acceso al mismo.

**Cuadro 5.- Ocupacion del conyuge o pareja estable**

Ocupacion principal	Conjunto	Mujeres	Varones
Profesor de bup o fp	29,7	27,4	32,5
Profesor de primaria	5,1	0,0	11,2
Profesor de universidad	3,4	5,2	1,3
total endogamia:	38,2	32,6	45,0
Profesiones superiores	25,7	34,7	20,1
Profesiones medias	12,0	10,6	13,8
Funcionarios no docentes	6,8	8,4	5,0
Industriales	2,2	3,2	1,2
Empleados	6,8	6,4	7,5
Obreros industriales	1,7	1,0	2,4
Amas de casa	2,2	0,0	7,5

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

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

## 2.-Motivos de elección profesional.-

Las respuestas del colectivo del profesorado de media a la pregunta sobre las razones que se encuentran tras la elección de la docencia como ocupación profesional se engloban en dos grandes apartados: intrínsecas o extrínsecas. Entendemos por intrínsecas las razones de tipo vocacional y las que se refieren a la orientación de servicio a la sociedad. En las vocacionales, la elección se hace por preferencias sostenidas con anterioridad o que atienden al disfrute de características inherentes al desarrollo del propio trabajo docente, es decir a elementos internos a su práctica profesional. Las frecuencias en este apartado son ligeramente más altas que en el otro: un 29,5 % señala que "lo tenía decidido desde joven" y un 28 % aduce "el trato con gente joven". La orientación de servicio indica una tendencia a servir a la comunidad o mejorar la sociedad.

**Cuadro 6.- Razones para dedicarse a la enseñanza (%)**

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

Por razones extrínsecas, a su vez, entendemos las derivadas de circunstancias personales o del contexto socio-laboral en el momento de la

elección, así como las condiciones y recompensas que derivan del desarrollo de esa actividad (salario, vacaciones, etc.). Entre éstas, sobresalen el 25,5 % que arguye el "empleo estable y seguro" y el 24,7 % que dice que eligió la enseñanza por ser la "primera oportunidad de trabajo al terminar los estudios". A la vista del Cuadro 6, que recoge la distribución porcentual de frecuencias de las respuestas de la muestra a las "dos más importantes razones para dedicarse profesionalmente a la enseñanza", las principales conclusiones sobre los motivos de elección profesional parecen ser que las razones intrínsecas predominan ligeramente sobre las extrínsecas, sobre todo entre las mujeres; así como que las vocacionales son más femeninas que masculinas; al contrario que el resto, especialmente las extrínsecas, más masculinas que femeninas. Quiere ello decir que la dualidad coyuntura social-vocación se incrusta en el binomio varón-mujer, explicándose desde la dinámica de género. Para la mujer son las razones vocacionales, como la llamada desde edades tempranas, las más señaladas en su dedicación a la docencia. En el caso del varón, son las circunstancias coyunturales del mercado de trabajo las que se hallan en mayor medida tras la decisión. No importa que, estructuralmente hablando, la propensión a terminar en la enseñanza de quien estudia Historia, Filología francesa o Matemáticas es prácticamente total: el tema de la elección profesional lo consideramos desde la perspectiva fenomenológica, siguiendo el parecer que se deduce de la propia exposición del profesorado. Las formulaciones tipo de ambos pareceres las dan, a continuación y respectivamente, una profesora y un profesor:

"A mí, me gustaba. En mi caso, era un objetivo, me hacía ilusión, me gustaba la idea de ser profesora desde muy joven"

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

Existe un sector importante de profesores que han pasado por el Seminario para recibir la formación sacerdotal. Su número, sin embargo, es difícil de cuantificar, dada la connotación peyorativa de su reconocimiento. Son profesores que se ubican especialmente en los Seminarios didácticos de Filosofía y de Latín; dado que son estas materias las que encuentran más

fáciles para reconvertir sus estudios en el Seminario eclesiástico. La proliferación de vocaciones sacerdotales en la España nacional-católica tenía un origen doble: de un lado, la escolarización de los hijos de las familias de clase media en "colegios de curas" y, de otro, el recurso al sacerdocio utilizado tradicionalmente por las familias rurales de escasos recursos, para dar estudios a sus mejores hijos y sacarlos así del ámbito agrario. La secularización y apertura de la sociedad española que se produjo a partir de mediados de los años sesenta, convirtió en fallidas muchas de esas vocaciones, reconvertidas ahora de profesiones de fe en profesiones docentes. Así lo reconocen varios entrevistados, bien por activa, como el profesor de Historia que afirmaba vehementemente: "Yo estuve en el seminario"; bien por pasiva, como la Profesora de Francés que indicaba que en su "Instituto había varios" ex-seminaristas; o aquél profesor que reconocía y evaluaba mentalmente -no sin exageraciones- que, entre los profesores de su Instituto de un barrio madrileño: "muchos son ex-curas; pues mira, en distintos seminarios, si son cinco o seis [profesores], tres por lo menos son ex-curas".

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

### **3.- Situación administrativa, práctica docente y satisfacción profesional.**

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

Más realistas son los datos que tienen que ver con "los planes de futuro". Al ser preguntados "dónde piensan estar dentro de cinco años", la inmensa mayoría, el 95 %, si restamos el número de los que estarán jubilados, responde que en la enseñanza, especialmente en la secundaria (87,3%). Quizás esa sea la lección empírica aprendida por esa profesora de idiomas, con alguna antigüedad, que sentenciaba de forma reiterada que "de la enseñanza es muy difícil salir: nadie sale de la enseñanza." Seguramente, la posición conseguida, tras su paso por los viacrucis de la enseñanza particular, el 46,5 % de la muestra, y de la situación de interinidad, un 54,4 %, ha venido a indicar a este colectivo docente que si la enseñanza media no es el mejor de los mundos posibles, desde luego, tampoco es el peor.

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

"En mi caso, [las] ambiciones [eran] modestísimas: sencillamente, tener un trabajo, enseñar a la gente y tener una buena relación con chavales" (Profesora)

"Me vi metido en un tinglado que me ha sido siempre satisfactorio y del que yo no he tenido nunca grandes expectativas: mi misión es dar clases en la enseñanza secundaria o en el bachillerato. No tengo ningún remordimiento o complejo por no haberme podido quedar en la universidad" (Profesor)

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

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

#### Cuadro 7.- Niveles de satisfacción profesional (%)

Aspectos	Satisfaccion	Insatisfaccion
1.- Vacaciones	93,9	3,0
2.- Autonomia en el aula	90,9	7,7
3.- Seguridad en el empleo	85,1	16,0
4.- Horario lectivo	83,6	15,6
5.- Ambiente del centro	65,1	32,3
6.- Resultados de su labor	52,3	45,8
7.- Retribucion salarial	45,1	52,3
8.- Recursos didacticos	44,0	53,8
9.- Actitud de los padres	42,6	52,3
10.- Actitud de los alumnos	41,5	57,1
11.- Ratio alumnos/aula	37,8	60,7
12.- Valoracion social	30,2	64,0
13.- Perspectivas promocion	16,4	68,2

Nota: el resto hasta 100, ns/nc.

En general y como recoge el Cuadro 7, el profesorado de media piensa que la profesión **vale la pena por cuatro tipo de razones**, a saber y por este orden: 1) las vacaciones, 2) la autonomía en el aula, 3) la seguridad en el

empleo y 4) el horario. Son razones en las que coinciden los diferentes estratos, mujeres y hombres, jóvenes y maduros, sin grandes y apreciables diferencias entre ellos. Tan solo la autonomía en el aula es más valorada por los profesores varones, quizás porque las mujeres valoran más el aspecto afectivo de la autonomía, es decir, el "contacto con gente joven".

A la vez, la profesión cuenta con cinco principales problemas u objeciones que son, ordenadas de mayor a menor, las que siguen: 1) sus escasas perspectivas de promoción; 2) su baja valoración social, que se ha reducido en la última década; 3) el elevado número de alumnos por aula; 4) la actitud de los alumnos y padres; y 5) los bajos salarios. Las posibilidades de promoción son, en opinión generalizada, "mínimas". Ya se sabe que la carrera docente es tan solo de tipo horizontal, geográfica; que no supone movilidad vertical ascendente dentro de la pirámide de la profesión docente (Lortie, 1975, Guerrero, 1993). Eso hace que, fuera de obtener la *condición de catedrático* (el nivel docente máximo en secundaria) y una serie de *sexenios*, las posibilidades de carrera se reducen a ir acercándose a tu zona de residencia. Lo que a veces no es poco, conociéndose tantos casos, como se conocen, de profesores/as que hacen, a diario, cientos de kilómetros para mantener abiertas sus opciones vitales (familia y profesión); o que viven, de lunes a jueves, "desterrados", como "extraños sociológicos" en una comunidad lejana a su domicilio.

Con todo, resulta sorprendente cómo se ha zanjado una cuestión largamente polémica en este profesorado: la dicotomía cuerpo único-carrera docente. ¿Quiere ello decir que quizás era una polémica ficticia o reducida a una minoría concienciada? En realidad, como reconoce un profesor, ducho en lides reivindicativas: "Fuimos un grupo muy reducido los que defendimos el tinglado del "cuerpo único". Lo que es evidente es que ahora no lo defiende nadie. (...) Se ha diluido por completo". Incluso va más allá y reconoce que:

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

La conclusión es inequívoca. Como lo es su visión de la "carrera docente":

"La gente no ve lo de la carrera docente, nada más que ve que si hace un curso de tantas horas, le pagan un sexenio más. O sea, nadie ve los

CEPs como el lugar en donde se va a formar. En absoluto, todo se hace de cara a los sexenios y de cara a la condición de catedrático. (...) La gente va a los cursos haciendo los cálculos para los sexenios"

Es decir, que en el tema de la promoción, el MEC y los sindicatos, tras una serie de escaramuzas, con huelgas y refrendos incluidos, han llegado a una solución de compromiso de, lo que podríamos llamar, *cuerpo único con carrera docente*. Es decir, existe un solo cuerpo de Profesores de Enseñanza Secundaria, aunque con la *condición de catedrático*, como categoría de prestigio, y la asignación de *sexenios* en función de los criterios constitucionales de antigüedad y mérito, como retribución suplementaria y estratificadora. Unos méritos que se unen al requisito profesional de la formación permanente, pero que deben ser acreditados en una institución administrativa, los CEPs. De ahí que un profesor viese la citada *condición*, como una "cuña hábil" para soldar la dicotomía cuerpo único-carrera docente. Con la ayuda, habría que recordar, de esa *milonga encantadora* que son los sexenios.

A diferencia del Magisterio, que tienen su cruz en la valoración social, ésta es solo la segunda causa de insatisfacción entre el profesorado de enseñanza media, aunque se contempla en no menos dramáticos y definitivos términos, como expusieron diferentes profesores al ser entrevistados: "socialmente, la imagen se ha perdido"; "se nos está cada vez valorando menos"; "la imagen social es bastante mala en relación con antes: no hay chaval casi que quiera ser profesor. Eso te lo dice todo". En general, atendiendo al género, las insatisfacciones son más masculinas que femeninas, ya que entre los profesores se dan niveles más altos de insatisfacción que entre las profesoras. La única salvedad es la del número de alumnos por aula, que preocupa en mayor medida a las profesoras, que consideran "que sigue siendo elevada". Probablemente, el problema viene por el lado de la indisciplina, que afecta más a las clases con más alumnos y con profesoras. Sobre todo, como terminaba diciendo la profesora: "Cuando le unes el tema de la disciplina que te encuentras con chavales de tan distintos niveles". No hay que olvidar que, entre el profesorado de media, el tema de la diferencia de niveles entre los alumnos es el principal argumento contra la LOGSE, puesto que es algo que afecta a su concepción última de la profesión, a la tarea diaria en clase con alumnos de diferentes niveles.

Los padres, clientes jurídicos y "enemigos eternos" de los profesores, según el clásico Waller (1932), son otra de las fuentes de insatisfacción, por "el odio que les tienen" y que, en la mayoría de los casos transmiten a sus hijos. Sientan así las bases de una relación pedagógica turbulenta y de la permanente baja valoración social que les persigue: "Tratas con padres que

odian al profesor y les dicen a los niños cosas que hacen que no nos respete"  
 ¿Las causas? La respuesta la ofrece esa misma profesora, dándose una vuelta por el psicoanálisis a lo Reich y dentro del propio terreno docente: "Una especial inquina de su propia frustración como alumno(:) nadie [por los padres] se resigna a haber sido mal alumno". Lo peor, de todas las maneras, son los intereses egoístas que asisten a todos los padres que: "están ahí [en el Instituto], para preocuparse a ver si el niño puede aprobar. Tratan de sacar adelante a sus hijos (...) El principal problema es su hijo"

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

"Tiempo libre, seguridad económica, sueldo poco o no muy alto, modestito, ...pero, ¡bueno!, con vacaciones y tal, ... ¡no está mal!"  
 (Profesora)

"El tema económico, pienso yo que hay poca gente que esté conforme, tanto por la cantidad en sí, como por la forma de llegar a esa cantidad"  
 (Profesor)

#### **4.- Los temores y fantasmas del profesorado de enseñanza media ante la reforma educativa.**

¿Qué opinan los profesores de BUP y FP de la reforma emprendida por la LOGSE? Obtener respuestas satisfactorias a esta pregunta era el principal objetivo del trabajo de campo realizado en las Comunidades de Andalucía y Madrid, justo el curso 1994-95, anterior a la implantación generalizada de la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO), verdadero talón de Aquiles de dicha reforma. Según palabras de una de las profesoras afectadas:

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

**fantasmas!** (Énfasis, añadido. A.G.S.)

Unos fantasmas que se hacen acompañar de pesadas cadenas, por lo que se considera "un cambio demasiado rápido", sin tiempo para asumirlo, ni recursos adecuados para llevarlo a cabo. En opinión del profesorado de media, los fantasmas de la LOGSE empeorarán la enseñanza y, en menor medida, el profesorado, por los siguientes efectos perniciosos sobre ambos: 1) La implantación de la promoción automática de curso que empeorará la calidad de la enseñanza. 2) La prioridad que se da a la metodología sobre los contenidos curriculares. 3) La reconversión del profesorado de media, a quien atribuye funciones de primaria. 4) La bajada de los contenidos para encubrir el fracaso escolar. 5) La disminución de las asignaturas humanistas en el bachillerato. 6) La disolución de la identidad de la enseñanza media, a cuyo profesorado se desvincula de la universidad. 7) La devaluación de los méritos académicos en favor de los administrativos.

Un catálogo de desastres venideros para la enseñanza y su agente más permanente, el profesorado, tras el que es fácil ver una manifestación de la ideología de la excelencia que oculta el papel de discriminación y desigualdad sociales que ha desempeñado tradicionalmente la enseñanza media, propedéutica para la universidad, de la que se considera representante iniciático y agente preparatorio. Estos siete puntos se pueden reducir a dos grandes apartados, referidos a dos problemas estrechamente unidos entre sí: la reforma metodológica y la reconversión profesional. Todo ello, recubierto de una preocupación por la calidad y el fracaso escolar, propia del espíritu de servicio de las profesiones constituidas.

#### **4.1.- Reconversión profesional**

La ESO supone la recuperación de parte de un espacio perdido por los profesores de media con la Ley General de Educación de 1970, en concreto de los doce a los catorce años. Como recordaban sendos profesores:

"El bachillerato antes empezaba a los 10 años y cuando **nos lo quitaron**, que yo eso sí lo viví, cuando la primera Ley de Educación, que debió ser por los años 70 y algo, ahí luchamos en contra de la Ley de Educación, por todo lo contrario que ahora, claro, porque nos quitaban los niños de 10 años. ¡**Quitaban** cuatro años de trabajo! (Énfasis añadido)

"Porque antes, además, los profesores de Bachillerato enseñaban desde los 10 años, en el antiguo Bachillerato"

Pero, a cambio, esos alumnos acarrear nuevas y olvidadas

obligaciones, como señalaba otro de los profesores entrevistados: "Tendremos que volver a coger niños pequeños, que habrá que llevarles al comedor escolar y cosas así". Cambian los alumnos y sus niveles, luego cambian las condiciones de desempeño profesional, porque se modifica la "función académica" de los centros de enseñanza, que ahora se convierten en "centros de acogida" de unos chavales que "no tienen ningún interés por estar" en esos centros, pero que, al extenderse la obligatoriedad hasta los 16 años, no pueden "estar por la calle". Los centros se convierten en centros de integración:

"Se te acumula el tema del nivel, se te acumula el tema socio-económico y, por lo tanto, nos tenemos que enfrentar a un grupo de chavales que son totalmente distintos de los que nosotros acostumbramos a tener. Es decir, vamos a tener incluido un grupo de compensatoria, que significa que son alumnos que incluso están muy por debajo de *los de aquí*; es decir, que tienen carencias absolutas a nivel de lenguaje, a nivel de escritura, que tendrán un trato especial"

La LOGSE, en ese sentido, es entendida como "una estafa" ya que, en el fondo, viene a cumplir una función social no estrictamente profesional, como es la custodia de la infancia y de la juventud. Dicho en palabras de un profesor: "Trata de encubrir que en la nueva sociedad actual hay una necesidad de tener a los niños cada vez más tiempo aparcados en los centros escolares". La reforma nace "a demanda de la sociedad". La nueva estructura familiar, con los dos cónyuges trabajando, obliga a esa función de custodia de esos "niños que son un estorbo". Función de custodia que implica, además, una desprofesionalización, la pérdida de uno de los atributos profesionales, la autoridad que brinda la calificación y certificación credencialista del alumno:

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

#### **4.2.- Reforma metodológica**

Lo anterior significa una alteración fundamental de la concepción de la clase como un todo, asumida implícitamente al aplicar la lección magistral, "que a nivel de Bachillerato se sigue manteniendo", y su modificación por una "enseñanza personalizada". La mayor diversidad de niveles inhabilita a la lección magistral o explicación a toda la clase, como técnica de dispersión de

conocimientos, que debe ser sustituida por una atención más personalizada, que representa, en todo caso, una variación significativa en el proceso laboral docente. Así lo señalaba una profesora:

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

Y, además, una "pedagogía más activa", es decir, con actividades para el alumno y materiales diferentes al libro de texto:

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

La LOGSE, en definitiva, les enfrenta a su posición tradicional de trasmisor de conocimientos, de *profesor-eslabón*, tal como ellos mismos lo entienden, afectándole a su propia identidad como profesores:

"El profesor piensa que ya no va a ser profesor, que ya no va a transmitir los conocimientos que a él le han transmitido"

"La postura de la nueva reforma educativa de la LOGSE va excesivamente por el lado de las destrezas y de las habilidades y los conocimientos quedan ahí de una manera difusa".

#### **4.3.- La "egebeización": maestros y licenciados en la ESO.**

Con esas modificaciones, derivadas de la nueva función de acogida o de guardería que, con la ESO, pasan ahora a tener los Institutos, van otras de tipo aparentemente laboral, pero que encierran una fuerte carga desprofesionalizadora. Es lo que se conoce como "**egebeización**", que consiste, en opinión de los propios profesores, en asumir las funciones que desempeñan normalmente los profesores de primaria, por ejemplo "la labor de cuidadores de niños", hasta el punto de que, como señalaba una profesora: "se debate incluso si tendremos que cuidar los recreos o si serán los maestros los que se ocupen de ellos". La egebeización supone la igualación de las características del profesorado de secundaria con el de EGB o magisterio. Se trata de una igualación por abajo y, en ese sentido, es uno de los fantasmas más presentes, una de las causas básicas de pánico: "Ese es el temor de la

gente, es lo que subyace en todos los miedos. Y, además, si alguien lo pone en evidencia, no nos gusta saberlo, pues es como una degradación". La igualación se manifiesta en múltiples facetas, y es causa de enfrentamiento con los maestros. De hecho, "en sitios donde ha empezado la reforma", a los profesores les "han contado" que "aparecen conflictos entre maestros y gente de enseñanza media". Un conflicto y unos temores ante los que se sienten desamparados por los sindicatos y, lo que puede ser peor, dada su cercanía y proximidad, por los equipos directivos:

"Da la impresión de que los sindicatos, que son los que negocian las decisiones administrativas con el ministerio, tienden a que el Bachillerato acepte las decisiones que ya se han tomado en la EGB" (Profesora)

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

Pero los maestros han entrado y se han incorporado a los centros. En formulación de un profesor de Historia: "se han incorporado como maestros, con las mismas características que en el magisterio, sus normas, su sueldo. Y ellos están incorporados al claustro". Aunque decir incorporados puede ser una figura literaria si se escuchan las descripciones de algunos de sus nuevos colegas procedentes de Bachillerato, de los que parece deducirse una situación de cierto enfrentamiento. Un enfrentamiento que se manifiesta de manera formal y externa, pero también académica. Si decía Bourdieu que el *habitus* es un mecanismo que permite distinguir y ser distinguido, esto es lo que sucede con los maestros que se incorporan a los Institutos de Secundaria a impartir la ESO, que se distinguen y son distinguidos por los profesores de media:

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

Una distinción que no se queda en los aspectos externos o relacionales, sino también en los académicos, de manera que los maestros se sitúan en los cursos bajos, ocupando los lugares inferiores de ese *ranking* jerárquico que es la clasificación por cursos: Así, "las clases de 1º y 2º de ESO las dan, fundamentalmente, los maestros", que "no quieren coger cursos altos, no quieren coger COUs" o cursos vestibulares. Lo que no es óbice para que, a los más inexpertos o "pardillos" "les casquen, a veces, un COU", como contaba un profesor. Bien es cierto que tradicionalmente ha habido distancias, recelos y prejuicios entre los dos colectivos. Algo reconocido por el propio profesorado; y que puede ser considerada una cuestión, no solo de jerarquía, sino de enfoque y cultura profesional:

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

"Pero no hay en ningún momento cuestión de rechazo o marginalidad. Para nada. Eso, en absoluto. Lo que pasa es que como normalmente llegan en expectativa y están un año, pues claro, en un año da igual que seas maestro o no seas maestro"

La dinámica cotidiana parece disolver los prejuicios iniciales. Es lo que cuenta el profesor en cuyo Instituto "hay un grupo" de maestros "que está plenamente incorporado, digamos al cien por cien, plenamente" y

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

Lo que no resulta óbice para mantener las dos culturas profesionales diferenciadas:

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

están más hechos al sistema, están más acostumbrados".

Acostumbrados, habrá que decir, al ejercicio de la dominación sobre el alumnado, frente a la más reducida y llevadera "violencia simbólica", ejercida hasta el presente por el profesorado de Bachillerato sobre ese alumnado seleccionado por el graduado escolar que recibía hasta ahora.

#### **4.4.- Actitud ante la LOGSE**

En aspectos concretos de lo que sí plantea la reforma y dice la LOGSE, en letra y espíritu, la actitud del profesorado de enseñanza media refleja, en realidad, una clara ambivalencia, llegando a observar incluso más acuerdo que desacuerdo con una mayoría de medidas reformadoras contenidas en la Ley. Además, dentro de los ahora profesores de enseñanza secundaria se aprecian los dos grupos claramente diferenciados por su procedencia antes de la integración. Como se pone de relieve en el Cuadro 8, los profesores procedentes del bachillerato son más críticos y contrarios a la LOGSE, que los ex-profesores de FP, más prudentes con la misma, cuando no favorables.

**Cuadro 8.-Actitud del profesorado de media ante la reforma**

GRADO DE ACUERDO/DESACUERDO	B.U.P.	F.P.
CLARAMENTE DE ACUERDO	–	–
Metodología activa	79,8	75,0
Extensión enseñanza obligatoria a 16 años	77,9	83,4
Formación permanente obligatoria	70,5	75,0
Creación de 4 modalidades de bachilleratos	56,4	75,0
Prueba de acceso a la universidad	54,7	76,3
MAS DE ACUERDO QUE EN DESACUERDO	–	–
Creación de la ESO	41,3	51,4
CLARAMENTE EN DESACUERDO (LOS DE BUP SOLO)	–	–
Acceso de maestros a la ESO	37,1	26,4
Bachillerato de 2 cursos	73,4	43,0

Los profesores procedentes de BUP muestran apreciables diferencias con los procedentes de FP, a quienes la reforma abre unas expectativas que hasta entonces tenían negadas: acceso al bachillerato, a asignaturas y alumnos más capaces desde el punto de vista académico, y a una mayor movilidad geográfica, al estar paradójicamente, más extendido el BUP que la FP. En realidad, los profesores de FP están más de acuerdo que los de BUP con las medidas que ambos consideran positivas, y no llegan a mostrar su desacuerdo con ninguna de las grandes innovaciones, porque siempre su grado de acuerdo con ellas supera el grado de desacuerdo. Algo que no sucede con los antiguos profesores de bachillerato.

Es posible, incluso, en un sector del profesorado de BUP, enrolado en su momento en la reforma, notar lo que los anglosajones llaman *burnt-out* o sensación de haberse *quemado* junto a sus naves. Simplemente porque han creído en la reforma y han participado en su experimentación, sin llegar a ver satisfechas sus expectativas. Gráfica y expresivamente lo decía un profesor bregado en reforma, de los de "pata negra", "sanedrín" o "vieja guardia", concedores de los entresijos, etapas e incluso protagonistas personales, y procedentes del "inicio de la reforma de Pepe Segovia":

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

Un "camelo" ante el que se posicionan a la defensiva, con "estrategias de resistencia" y, más recientemente "de adaptación". Una "resistencia [que] todavía está muy fuerte", produciéndose en los claustros "una rara unanimidad, ya que se está de acuerdo en que no se quiere la reforma", aunque no se vean alternativas. Una resistencia que es más encarnizada en algunos seminarios (en este caso académico y eclesial) como el de Filosofía, donde muchos son ex-curas, que en opinión generalizada, "son los más radicales contra la reforma, pero no solamente por el descenso del número de horas de Filosofía, sino porque siempre han sido muy batalladores contra todo esto de la innovación. (...)". Y, lo que parece más grave, sin alternativas globales. De manera que no es extraño quien piense en soluciones externas algo fantasiosas, como señalaba una profesora en una de las entrevistas:

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

Así pues y para terminar, la LOGSE trae consigo cambios metodológicos y reconversión profesional, como resultado lógico de una nueva concepción del sistema educativo, dividido ahora en ciclos diferentes en duración, finalidad y contenidos. Unos cambios que afectan de manera especial al antiguo profesorado de bachillerato que, amedrentado y falto de soluciones a sus demandas, los percibe como una amenaza a su situación presente, reaccionando con una estrategia de resistencia al cambio. Aceptando siempre, eso sí, el marco de juego y con la mejor voluntad posible, incluso por el profesorado de seminarios considerados más díscolos; tanto por ser un sector ampliamente profesionalizado, como por la ausencia de alternativas claras. De ahí se deriva esa actitud ambivalente, pero también la seguridad de que la reforma terminará por implantarse, al precio de llevarse a cabo en el terreno de la especulación con lo que eso tiene de incierto para los resultados que se esperan.

## Referencias Bibliográficas

- Elliot, P. (1975): **Sociología de las Profesiones**, Madrid, Tecnos
- Fernández Enguita, M. (1990): **La escuela a examen**, Madrid, Eudema.
- Freidson, E. (1978): **La profesión médica**, Barcelona, Península.
- \_\_\_\_\_ - (1994): **Professionalism Reborn. Theory, Prophecy and Policy**, Cambridge, Polity.
- Guerrero, A (1993): **El Magisterio en la Comunidad de Madrid. Un estudio sociológico**, Madrid, Consejería de Educación y Cultura de la CAM.
- \_\_\_\_\_ - (1995): "La Construcción social del Magisterio. orígenes sociales, trayectoria académica y motivaciones, **Revista de Educación**, nº 306, págs. 127-153.
- Larson, M.S. (1977): **The Rise of Professionalism. A Sociological Analysis**, Berkeley, University of California Press.
- Martín-Moreno, J. y De Miguel, A. (1982): **Sociología de las profesiones**, Madrid, CIS
- Lawn, M. (1996): **Modern Times? Work, Professionalism and Citizenship in Teaching**, Londres, The Falmer Press.
- Lawn, M. y Ozga, J. (1988): "¿Trabajador de la Enseñanza? Nueva valoración de los profesores", **Revista de Educación**, nº 185, págs. 191-217.
- Lerena, C. (1989): "El oficio de maestro", en Ortega, F., Gonzáles, E., Guerrero, A. y Sánchez, M.E. (Comps.): **Manual de Sociología de la Educación**, Madrid, Visor.
- Lortie, D.C. (1975): **Schoolteacher. A Sociological Study**, Chicago, The University of Chicago Press
- Ortega, F. y Velasco, A. (1991): **La profesión de maestro**, Madrid, CIDE.
- Smith, R. y Wexler, P. (Eds.) (1995): **After post-modernism. Education, Politics and Identity**, Londres, The Falmer Press.
- Waller, W. (1932): **The Sociology of Teaching**, Nueva York, Wiley.