

# EFECTOS DE LA GLOBALIZACIÓN EN LAS VIDAS PROFESIONALES DEL PROFESORADO

Escrito por Antonio Bolívar

**Antonio Bolívar**

Catedrático de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Granada.

Autor, entre otros libros, de *Educación y Culturas democráticas*, en editorial CISSPRAXIS.

## RESUMEN

El artículo examina algunos de los problemas asociados a cómo la globalización está afectando a las vidas profesionales del profesorado, en particular a la crisis de identidad del profesorado de secundaria. La globalización, como señala Ulrich Beck, se vive como una nueva modernidad. La crisis de la escuela y de sus profesionales va asociada a la crisis de la modernidad. Enseñar en la sociedad del conocimiento supone las siguientes paradojas: en lugar de las familias, reestructuración del trabajo docente, individualización y déficits de reconocimiento, performatividad y ejercicio profesional. Finalmente, se señalan algunas líneas para resituar el papel de la escuela y del profesorado en la nueva modernidad globalizada

**Palabras clave:** crisis identidad profesional, reconversión trabajo docente, individualización, sociedad performativa

## ABSTRACT

This paper examines some of the problems associated with how globalization is reshaping the teacher's professional lives, focusing on their effect on the crisis in secondary teachers' professional identity. Globalization, as Ulrich Beck points out, is experienced as a new modernity. School crisis and its professionals is associated with the crisis of modernity. Teaching in the knowledge society involves the following paradox: *in loco parentis*, restructuring teaching work, individualization and recognition deficits, performativity and professional practice. Finally, it offers some guidelines to reaffirm the role of schools and teachers in the new globalized modernity

**Key words:** crisis in teachers' professional identity, restructuring teaching work, individualization, performative society

## Introducción

La globalización tiene muchas dimensiones y caras, he querido -sin embargo- centrarme en aquella que concierne más directamente a cómo ahora vivimos nuestras vidas profesionales, cómo se están reestructurando los modos de ejercer la educación. Anthony Giddens escribió un ensayo (*Un mundo desbocado. Los efectos de la globalización en nuestras vidas*), en la línea que quiero hacer este artículo. Se trata de ver no sólo como los cambios afectan al trabajo de los profesores, sino -más fundamentalmente- sobre cómo ellos sienten y viven su trabajo. De modo inadvertido han ido cambiando las reglas del juego y de conducir las vidas, se están recomponiendo aspectos esenciales de la identidad profesional, del compromiso y del ejercicio cotidiano. Aquel excelente libro de Andy Hargreaves (*Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambian los profesores*) fue uno de los primeros en mostrar cómo las reglas de la modernidad estaban siendo cambiadas en los contextos postmodernos. Por su parte, Manuel Castells (1998), en su monumental trilogía (*La era de la información*) señalaba cómo la sociedad de la información ha cambiado la vida misma, es decir los modos como trabajamos, sentimos o consumimos. Por mi parte, en una investigación realizada sobre el profesorado de Secundaria (Bolívar, 2006) ponía de manifiesto la crisis de identidad profesional, paralela a la crisis de la modernidad, y la necesidad de su

reconstrucción.

Con estos propósitos, vamos a entender la globalización como el contexto social actual, haciéndolo sinónimo a "postmodernidad" (Hargreaves), "nueva modernidad" (Beck) o "modernidad tardía" (Giddens), en suma, la reestructuración que ha sufrido lo social en los últimos veinte años. Desde el lado político, la globalización se vincula a políticas neoliberales y a la "nueva gestión" de lo público, que transfiere mecanismos privados. Si la escuela publica es fruto de la modernidad ilustrada, cuando los supuestos ilustrados entran en crisis, también lo hace el propio de escuela. Dentro, pues, del marco de un cierto desmoronamiento de los principios ilustrados modernos que daban sentido al sistema escolar, como hemos mantenido en otros trabajos (Bolívar *et al.*, 2005), es donde ha de ser entendida la crisis de identidad del profesorado, vinculada a la crisis de la modernidad (Giddens, 1995). Un conjunto de factores aparecidos en nuestra segunda modernidad, que analizaremos, han resituado al profesorado en un nuevo lugar en la escena educativa o, dicho de otra manera, le han cambiado el escenario educativo. Cuando esto sucede, es preciso que el actor -para no hacer el ridículo- cambie los hábitos.

En España la Reforma educativa de los noventa, coincidiendo con esta crisis de la modernidad así como cuando se transfieren nuevas demandas sociales y educativas a la escuela, ha cambiado el escenario de acción docente y reestructurado el ejercicio profesional, particularmente en Secundaria, donde los Institutos de Bachillerato era una creación específicamente moderna. Como dice Troman (2008: 620), "las medidas políticas introducidas para mejorar los niveles de resultados obtenidos e incrementar la competitividad económica internacional, tienen, potencialmente, profundas implicaciones para el significado y la experiencia del trabajo del profesorado, para sus identidades, su compromiso con la enseñanza y cómo viven sus carreras".

La globalización ha desestabilizado las identidades culturales, como muestra la explosión de la multiculturalidad y la consiguiente demanda de reconocimiento, dando lugar a una proliferación de identidades que luchan por reafirmarse (Castells, 1998). En un estudio específico sobre el tema Amélia Lopes (2007) resalta, con razón, que la crisis de identidad de los profesores es inseparable de la crisis de las sociedades modernas, incluida la propia crisis de la modernidad. La escuela, como creación de la modernidad, pues, entra en crisis y -con ello- el papel de los profesores, del saber y de su transmisión. De este modo señala:

La crisis es principalmente la crisis de la organización escolar clásica (de la identidad colectiva que le corresponde) y de sus relaciones con las jerarquías del sistema educativo y sus personas, los profesores. Una vez más, el carácter sistémico de la crisis se hace sentir: si ésta es la crisis de la organización escolar, también lo es de los actores que, aun queriendo, no la consiguen cambiar, y la crisis del sistema educativo, que perdió su eficacia prescriptiva tradicional. Igualmente el sufrimiento personal de los profesores es ampliamente mencionado (p. 11).

La crisis, pues, ha de ser situada dentro del marco de un cierto desmoronamiento de los principios ilustrados modernos que daban sentido al sistema escolar. Es justo en este cuadro donde se comprenden las orientaciones "nostálgicas", a la "defensiva", que suelen aparecer en el discurso de algunos profesores sobre sus condiciones de trabajo. Justo por este final de la modernidad nos encontramos, según Dubar (2002), con una "crisis social y simbólica", que está alterando el modo de identificación de los individuos y, como tal, afecta a cómo nos construimos como actores sociales, nos vinculamos con otros y construimos sociedad.

## **1. Una identidad profesional cuestionada**

El ejercicio de la docencia, por naturaleza, no es sólo un puesto de trabajo para ganarse la vida, como para algunos está quedando, sino primariamente una forma de realizarse personalmente. Justo por eso, la falta de apoyo, de reconocimiento o de autoridad tienen graves efectos desmoralizadores en el modo de sentirse en el ejercicio profesional y esto, a su vez, en el oficio cotidiano. Cuando el trabajo docente no aporta las satisfacciones requeridas,

se vuelve al refugio de las fuentes primarias del yo (familia, amigos, otra ocupación, hobbies, etc.) o, en otros, se desea la jubilación anticipada. Por eso, en este primer plano general, los tiempos actuales de reestructuración (reconversión) de la escuela demandan, paralelamente, una *reestructuración de la propia identidad profesional*. Cuando esto no sucede, se entra en una grave crisis. De ahí también las continuas llamadas a "reinventar" un nuevo profesionalismo de los profesores, del que se tienen ideas sobre por dónde debe ir, pero escasas propuestas sobre cómo implementarlo.

La identidad profesional docente es el resultado de un proceso biográfico y social, dependiente de una socialización profesional en las condiciones de ejercicio de la práctica profesional, ligado a la pertenencia a un grupo profesional y a la adquisición de normas, reglas y valores profesionales. Por otra parte, es una construcción singular, vinculada a su historia personal y a las múltiples pertenencias que arrastra consigo (sociales, familiares, escolares y profesionales). En tercer lugar, es un proceso relacional, es decir, una relación entre sí y los otros, de identificación y diferenciación, que se construye en la experiencia de las relaciones con los demás. Se juega, por tanto, como el resultado de las transacciones entre la identidad asumida por el individuo y la atribuida por las personas con las que se relaciona (Bolívar, 2006).

La identidad, como han subrayado distintos autores (Dubar, 2000), tiene dos dimensiones, relacionadas dialécticamente entre sí, que articulan lo individual y lo estructural en un doble proceso: construcciones que el sujeto hace sobre sí mismo (*identidad para sí*, proyecto identitario) y representaciones que otros hacen de él (*identidad para otro*, reconocimiento identitario). Articula lo individual y lo estructural, a través de un doble proceso: un proceso de "atribución" de la identidad docente por las instituciones e individuos que están en interacción con el profesor o profesora concernidos; y -en segundo lugar- por un proceso de "incorporación" o interiorización activa de la identidad por el docente mismo, que no puede analizarse al margen de las trayectorias sociales. Por lo demás, puede permanecer relativamente estable, desestabilizarse y entrar en crisis, dependiendo de las circunstancias profesionales y personales.

## **1.2. La crisis de identidad en Secundaria**

En España hemos vivido en las últimas dos décadas un período de macroreformas educativas, particularmente centradas en la Secundaria Obligatoria (12-16 años), que han tenido graves repercusiones en las identidades profesionales -hasta entonces asentadas- del profesorado. A la par, esta crisis de identidad profesional ha contribuido -en gran medida- a dar al traste con algunos objetivos progresistas de las referidas reformas. Si los actores escolares modifican las reformas, también éstas alteran los roles y funciones de los docentes.

En general podemos decir que no haber alterado sustancialmente las condiciones de formación, trabajo y contextos organizativos de los Institutos de Educación Secundaria, cuando las funciones y el público escolar era radicalmente distinto, ha puesto en crisis la identidad profesional (pre)existente y no se han creado contextos para *reconstruir un nuevo tipo de identidad profesional del profesorado de Secundaria*. Hemos analizado (Bolívar, 2006; Bolívar, Gallego *et al.*, 2005) cómo esto ha provocado una doble crisis: graves problemas para la implementación de la apuesta comprensiva de la ESO, con un profesorado de identidad profesional disciplinar; y en las vidas profesionales de dicho profesorado, sentido como un proceso de reconversión profesional, lo que está en la base de la *crisis de identidad profesional*, afectando principalmente a los profesores procedentes del Bachillerato. Como diagnostica bien Hargreaves (1996):

La crisis actual de la educación secundaria no sólo constituye un problema de impersonalidad o inflexibilidad. Ni siquiera es un problema de imposibilidad de afrontar los retos económicos que plantea la competitividad global. Se trata, más bien, del problema que tiene el sistema escolar modernista, especializado y balcanizado, ante las nuevas y complejas condiciones de la postmodernidad. Las escuelas secundarias son, a la vez, símbolos y síntomas del malestar de la modernidad (p. 56).

Así, cuando los profesores, por la cultura profesional en que estaban socializados, continúan con las prácticas habituales -seguidas en el Bachillerato- de transmisores de conocimientos disciplinares, no llegan a dar respuestas adecuadas ante grupos de alumnos (habitualmente en los primeros cursos de la ESO), que no están inicialmente motivados o proceden de contextos desfavorecidos. Ello se vive, cotidianamente, como un cuestionamiento de su *ethos* o identidad profesional, al no ver reflejado o reconocido su esfuerzo en los alumnos o, sencillamente, no poder gestionar el aula. Pero es justo el "choque" entre dos identidades (institucional y profesional) el que está provocando el problema: dado que la identidad institucional de la ESO ha cambiado, en dicho escenario se precisan nuevos hábitos acordes que, cuando no se dan paralelamente, provocan la crisis de la identidad profesional (Bolívar, 2004).

Se ha producido, pues, un "décalage" entre la identidad profesional, cercana al modelo universitario que se trasladaba al Bachillerato, y la nueva condición determinada por el ejercicio de la profesión con los nuevos alumnos, donde el modelo anterior no funciona. Este fenómeno está en la base del fenómeno que analizamos. Ante el nuevo alumnado escolar, que no tiene previamente creada la motivación para el trabajo sino que debe ser generada por la actividad escolar cotidiana, o se modifican sustantivamente las prácticas (en un proceso de reconstrucción de la identidad) o se entra en una crisis de identidad profesional, con efectos psicológicos (insatisfacción, desgaste o agotamiento profesional). El panorama ha cambiado ciertamente, *"de los 30 años que llevo, vamos, ahora me preocupó más de mantener el orden en una clase, que de enseñar, es que enseñar no puedo"*. Una profesora en la entrevista señala: *"antes, en los primeros años, no tenía que convencerlos de nada, sobre todo en la zona en que yo empecé -no sé si... tampoco habría que haber comparado ¿no?-, pero en la zona en la que yo empecé no tenía que convencerlos de nada, y, ahora, pues tengo que convencer"*.

Desde todos los frentes (discurso académico o experto en educación, política educativa, etc.) se señala que el oficio de la enseñanza debe cambiar, puesto que debe adaptarse a los cambios sociales producidos en esta nueva modernidad, en el contexto de la globalización. Estas transformaciones, producidas en el contexto educativo, hacen más complejo y difícil el ejercicio de la enseñanza, exigiendo una nueva manera de concebir y practicar su oficio, con nuevas "competencias" que deben ser adquiridas, en línea de un rol ampliado (educador, más que especialista en una disciplina; especialista en el aprendizaje, más que en la enseñanza), así como nuevos modos de trabajar en clase (trabajo en equipo, abandonando el tradicional individualismo; comprometido con la vida institucional del centro y no solo con el grupo-aula a su cargo; con una acción más concertada y colectiva, etc.). Las nuevas generaciones que están entrando en la profesión y que entrarán en los próximos años --con la jubilación de todos aquellos que entraron, tras la dictadura, con la expansión de la escolaridad en la democracia-- seguramente viven el ejercicio de la enseñanza de otra manera. Estos nuevos docentes son ya nativos digitales y, por ejemplo, han hecho toda su trayectoria escolar con la LOGSE. Algunos de los problemas que señalamos, sin duda, los vivirán de otra manera. Una de ellas es la que ha empezado en los últimos años, que describimos a continuación.

### **1.1 De una identidad sustancial a una identidad múltiple**

El modo moderno de representarse y vivir la identidad profesional ha sido verla como algo sustancial, que permanece constante. A esto se une que la profesión docente acumula una larga tradición de estabilidad, reforzada por el estatus de funcionario. Pero en la época de la modernidad "líquida", como la ha caracterizado Bauman, es imposible mantener un yo unificado o una identidad esencial. Desde el postmodernismo el yo es un sujeto descentrado, las nuevas condiciones de trabajo escinden la identidad profesional y personal. En la modernidad tardía los sujetos vivencian que la profesión y su ejercicio no como una realidad sustantiva, sino cambiante, discursiva, fluida, dependiente del contexto y tiempo en el que se mueve (Castells, 1998; Giddens, 1995; Gergen, 1992). La identidad profesional docente se tiene que asentar ahora sobre un terreno movedizo que, frente a otras profesiones que lo han asumido más fácilmente, en el profesorado incide de modo agresivo.

Así, en la primera modernidad, a la que han pertenecido la generación que ahora está en proceso de jubilación, la identidad personal y la profesional se han entendido como isomórficos. A la vez, la identidad social asignada no solía ser discordante del autoconcepto que cada uno

tenía. La identidad era vivenciada como sustancial, integrada, consistente o unitaria. En una formulación modélica, Jennifer Nias (1989) decía:

La identidad personal y profesional pueden estar estrechamente relacionadas con lo que, en sus propios términos, "llegan a ser" los profesores: las personas se perciben a sí mismas con lo que hacen en el trabajo y los profesores sienten lo que son en casa; a menudo ocupan tanto su sueño como en sus horas despiertas... Muchos profesores invierten, parte o toda de sus vidas en el trabajo, su sentido personal de identidad en su trabajo (págs. 224-5).

Pero en la "segunda edad" de la modernidad, como -entre otros- ha visto magistralmente Anthony Giddens (1995), el yo se escinde o fragmenta, llegando a tener que ser un continuo proyecto reflexivo (pensar en cada momento qué ha de hacer y ser). De ahí la necesidad de su permanente reconstrucción. La identidad sustancial y unificada previa es puesta en peligro y llega a desmembrarse en múltiples formas, modos de ser o vivir. Queda bien expresado dicho cambio en lo que decía un profesor en uno de los grupos de discusión de una investigación que llevamos a cabo:

*Una cosa que está muy clara: ha habido un cambio, por lo menos yo lo veo en mí y lo veo en compañeros míos, un desligar lo que era antes no ya el ser profesor como una vocación, como una profesión, como un gusto por, a pasar a ser un puesto de trabajo, que entro a mi hora y me voy a mi hora.*

La identidad sustancial de que hablaba Nias aparece actualmente disuelta. La capacidad absorbidora de la enseñanza, que no dejaba tiempo para vidas alternativas, se ha perdido. Ahora la autoidentidad ya no es armoniosa ni un todo integrado, está compuesta de partes separadas, tornándose más "situacional". Si en otros momentos la vida profesional ocupaba toda la vida y las preocupaciones docentes sus sueños, como decía otro profesor, actualmente comienza a tener una prioridad la vida personal, la identidad personal toma primacía sobre el trabajo, que llega a tener un valor meramente instrumental (sueldo). La dimensión personal de vida familiar en casa y el trabajo en la escuela, que en otros tiempos "gloriosos" del humanismo, vocación o entrega estaban unidos, se han escindido, aparecen nuevos modos con los que los docentes conducen sus vidas, no identificando su vida con su trabajo. Una profesora expresaba de este modo las "dos" vidas:

*Yo vengo al trabajo y llego a mi casa y no quiero saber nada más. Yo considero que tenemos, por lo menos yo, tengo una vida distinta en el trabajo de la vida que tengo en mi mundo familiar, no hay demasiada relación, es lo que yo digo: vengo a hacer un teatro, es como si me vistiera de teatro y ¡venga, vamos a hacer el espectáculo!*

Ese ejercicio profesional que ocupaba toda la vida ha girado para tomar su primacía la vida personal, lo que ahora se llama necesidad de realizarse personalmente porque ya no lo aporta el propio ejercicio profesional. El compromiso, como algo vocacional, que ocupaba tarde-mañana y noche, pasa a ser cumplir con el trabajo, representar el papel. La vida personal y profesional -como señalaba antes- se han fragmentado, la identidad ha dejado de identificarse con el rol profesional. Como nos comentaba otra profesora: *"yo no puedo y si puedo y lucho al final de la mañana salgo con tal grado de agotamiento, de nervios, de esa cara demacrada, en fin de esos músculos engarrotados; la tarde para mí. [...] Sí, que se ha disociado lo que es tu persona de tu profesión, que antes iba siempre junto"*.

Rota esta unidad vital surgen múltiples vinculaciones e identidades: trabajo una, familiar otra; pública y privada. El modelo de profesión como *Beruf* (por decirlo en su originaria formulación de Weber), del trabajo como vocación y como realización personal, para muchos, se ha agotado. Nuevas identidades personales y sociales se acumulan a las establecidas anteriormente. El profesorado ahora, para sobrevivir, precisan del desarrollo de sus propias identidades personales, preservando un lugar para su vida privada, lejos de su papel como profesor o profesora. Peter Woods y Bob Jeffrey (2002), en un trabajo sobre el tema, constatan igualmente que las nuevas estrategias identitarias de los profesores están basadas en una separación del yo de la nueva identidad asignada socialmente. Precisan desarrollar una nueva

identidad personal, que puede hacer frente a los requerimientos ostensibles, mientras reservan y cultivan lo que son los aspectos más importantes del yo para su vida privada, fuera del papel del profesor (p. 100).

En una buena narración Kennet Gergen (1992) ha expuesto los efectos de la condición postmoderna en la identidad. Al erosionarse la idea moderna de un yo personal, ahora se crea y recrea en las distintas relaciones. La identidad ya no se define como una esencia en sí, con unos rasgos que permanecen consistentes en el tiempo, sino como un yo fragmentado, producto de las relaciones, por lo demás cambiantes. En la vivencia postmoderna, por tanto, queda cuestionado el concepto mismo de esencia personal, afectando a la identidad profesional, que deja de ser el cumplimiento de una vocación (en una concepción romántica) ni tampoco la carrera profesional fruto de la elección de un plan de vida (según la idea moderna), "dado que no existe ningún concepto de identidad profunda o fija que trabe la propia elección, no existe tampoco una necesidad perentoria de escoger un tipo de carrera y no el otro. Y si las identidades son formas de construcción social, uno puede ser cualquier cosa en cualquier momento, cuando sólo es preciso disponer cómodamente de los roles, vestuario y esceneografía adecuados" (p. 235).

## **2. Enseñar en una situación paradójica**

La ampliación de las funciones de la escuela como agente de socialización se ha correspondido, paralelamente, con el hecho de que otras instancias sociales renunciaban a su responsabilidad en la labor educativa en este terreno. De este modo la escuela, en las últimas décadas, se ha visto "desbordada": todo problema social se ha ido convirtiendo en educativo y, en consecuencia, "delegado" al centro escolar y a su profesorado, cuando sus instancias naturales de origen se inhibían. Esto ha provocado tal cúmulo de tareas y responsabilidades que, al margen del sentimiento de frustración y malestar causado en el profesorado, el centro escolar sólo no puede. Lo suele decir, con frecuencia, el profesorado: "sólos no podemos". Evidente. La LOE ha venido a reconocer (art. 121) la necesidad de promover compromisos con la familia.

Además, las *condiciones de esta delegación* han cambiado radicalmente de las que había antes. Al tiempo que se demanda la socialización en normas, comportamientos y valores, se cuestiona la legitimidad necesaria para responder a dicha demanda, cuando se discute -por ejemplo- las respuestas educativas adoptadas por los centros y el profesorado. En esta situación, el profesorado se encuentra en una situación "paradójica" (Hargeaves, 2003), al no poder dar respuesta satisfactoria a estos principios incompatibles. Envueltos en un "infernial triángulo", entre víctimas y contrapuntos de los cambios y demandas sociales, sin embargo no pueden renunciar a ser "catalizadores" de las distintas presiones en favor de, a pesar de todo, educar para el ejercicio de la ciudadanía.

Las familias (particularmente las nuevas "clases medias") empiezan a considerarse "clientes" de los servicios educativos, a los que ellas mismas demandan mayores funciones o, como suele decirse ahora, "calidad". La educación, especialmente en las clases medias y altas, de modo creciente, está empezando a considerarse un servicio, en el que se puede "invertir", dentro de este mundo competitivo. En lugar de ciudadanos activos que -en conjunción con el profesorado- contribuyen a configurar el centro público que quieren para sus hijos, un amplio conjunto de padres y madres se consideran clientes que -como tales- se limitan a exigir servicios y a elegir el centro que más satisface sus preferencias, a los que demandan mayores funciones, enfrentándose al propio profesorado cuando no se adecua a lo demandado.

La educación, con la creciente diversificación de la oferta educativa, se sustrae de la esfera pública y se sitúa como un bien de consumo privado. Ahora ya, más que la cuestión ideológica, preocupa la eficacia, en términos de las familias de clases medias, que sea "una buena escuela". Lo que Peters Woods *et al.* (2004) señalan del caso inglés (un cierto experimento para toda Europa) vale para nosotros:

"la capacidad que, en teoría, tienen los padres de escoger la escuela a la que asistan sus hijos

somete a las escuelas a las presiones del mercado. Se prevé que los padres escojan las 'mejores' escuelas, lo que estimulará a todas a mejorar los niveles educativos" (pág. 20)

La salida a esta situación supone invertir esa lógica, con otro modelo, otra forma de organizar los espacios educativos. Hay que responsabilizar también a la sociedad por la educación. En la sociedad de la información y del aprendizaje a lo largo de la vida se requiere "reconfigurar" el *espacio público de educación*, sin limitarlo a los centros educativos, sino poniendo de manifiesto que, actualmente, es una tarea comunitaria, de la que todos somos corresponsables. De ahí la necesidad de establecer redes o acuerdos entre instancias sociales y educativas que construyan nuevos compromisos en torno a la educación conjunta de nuestros jóvenes como ciudadanos, superando la fragmentación de los espacios y tiempos educativos. Por difícil que pueda parecer, como estamos defendiendo en el Proyecto Atlántida, hay que aportar por recuperar la *comunidad educativa*, en un proyecto educativo ampliado, por lo que hablamos de educar *comunitariamente*. Por la propia debilidad estratégica de la sola acción escolar en la sociedad de la información, se tiene que intentar conjuntar de modo coherente la acción de la escuela, la familia, y la comunidad y entorno en que está inserta.

## 2.1 In loco parentis

Hay una tendencia creciente de las familias a *delegar la responsabilidad al centro educativo*, dimitiendo -en parte- de sus funciones educativas primarias en este terreno. La apelación a que la escuela eduque en dichas dimensiones no puede, entonces, convertirse en un *recurso instrumental* por el que se transfieren a los centros educativos determinadas demandas y aspiraciones sociales que, en realidad, tienen su origen y lugar en un contexto social más amplio (extraescolar); por lo que también deben ser acometidos en estos otros ámbitos sociales e instancias más poderosas (medios de comunicación, estructuras de participación política, valores familiares, etc.), acometiendo acciones paralelas. Si no se desea generar expectativas sociales infundadas de que todos los problemas van a verse resueltos con la sola acción educativa, dejando a los docentes con una grave responsabilidad, se debe implicar (también por los propios centros escolares) a estos otros agentes sociales (y educativos).

Hemos vivido un período en que, de modo consciente o inconsciente, se ha "cargado" a los centros escolares con todos los problemas que nos agobiaban, provocando una insatisfacción con su funcionamiento y un malestar de los docentes, al no poder responder a tal cúmulo de demandas, al tiempo que se veían culpados. Los cambios sociales en las familias han contribuido también a delegar la responsabilidad de algunas funciones educativas primarias al centro educativo. Frente a esta tendencia, los nuevos enfoques apelan a planteamientos comunitarios, articulando la acción educativa escolar con otros ámbitos sociales, acometiendo acciones paralelas.

La escuela francesa de Alain Touraine ha hablado de una crisis de la institución familiar en la "desmodernización" como un proceso paralelo de "*desinstitucionalización*" y de "*desocialización*". Por un lado, primariamente la familia no se vive en términos institucionales sino de comunicación entre los miembros; por otro, comienza a perder su estructura básica y su función primaria de socializar en un conjunto de normas y valores sociales. Esta *desocialización* se refiere a "la desaparición de los roles, normas y valores sociales mediante los que se construía el mundo vivido" (Touraine, 1997, p. 47), que afecta -en primer lugar- a su capacidad socializadora. Las instituciones habrían perdido la capacidad de marcar en parte las subjetividades, con la progresiva debilidad para regular las conductas; lo que -en el plano personal- se vive como una pérdida de apoyaturas que orientaban las conductas de los sujetos. Las nuevas formas de regulación familiar son, sin duda, más débiles en los procesos de socialización pero también, porque inmersa ella misma en la individualización de la sociedad del riesgo, apelan a que sus hijos construyan creativamente sus propias trayectorias. Como señalan Dubet y Martuccelli (2000),

El fenómeno de mayor envergadura consiste en la desinstitucionalización de los procesos de socialización. Ni la escuela, ni la familia, ni las iglesias pueden ser consideradas instituciones en el sentido clásico del término. Son más bien cuadros sociales en los cuales los individuos construyen sus experiencias y se forman, así, como sujetos. Observamos un proceso de

individualización creciente, una proyección continua del individuo en los primeros planos de la escena (pp. 18-19).

En una sociedad desinstitucionalizada se puede cuestionar la tesis de la sociología clásica de la socialización como un proceso de interiorización normativa y cultural. De acuerdo con la sociología habitual (Parsons, Merton), el individuo incorpora los valores del sistema social, al tiempo que llega a ser autónomo. La socialización permitiría que los sujetos adquieran, por medio de las instituciones (escuela, familia, iglesia), los valores que aseguren el funcionamiento social. Se postulaba una homología entre valores sociales y llegar a ser un miembro autónomo de esa misma sociedad. El individuo llega a ser tal por la interiorización de normas y esquemas de actitudes comunes de la sociedad o de un grupo social determinado. El individuo, correctamente socializado, debe ser capaz de actuar autónomamente, al tiempo que se adecua a las normas sociales establecidas. El libro *La educación moral* de Durkheim podría ser la mejor muestra de estas tesis para la escuela pública. Desde otro ángulo, el psicoanálisis, por un lado, y la teoría evolutiva de Piaget, por otro, daban perfecta cuenta de la socialización y subjetivización.

A su vez, la des-institucionalización conlleva un debilitamiento de los mecanismos de integración social a través de las instituciones, lo que provoca una "desocialización". La construcción moral de los individuos ya no vendría dada por la interiorización de la autoridad moral de las normas y el autocontrol, que les permitía ser unos miembros de la sociedad. El proceso de subjetivización ya no anda paralelo al de socialización, hay -de hecho- una disociación. Esto hace que los individuos, en ausencia de modelos prescriptivos, tengan que inscribir su acción en las situaciones dadas, haciendo frente a cada situación social con una diversidad de posibles acciones. Hay, entonces, una tensión entre las normas de la institución escolar y los códigos de la cultura juvenil. Esto hace especialmente penoso la tarea de educar. Si las reglas ya no están dadas y los antiguos ajustes han desaparecido, la propia motivación de los alumnos ha de ser construida por el maestro.

Esta situación se agrava, pues, cuando se acumulan tareas que antes eran asumidas por la familia, llegando a pedir a la escuela lo que la familia ya no está en condiciones de dar (educación moral y cívica, orientación, afectividad). En relación con la familia, numerosos análisis sociológicos están poniendo de manifiesto cómo la capacidad educadora y socializadora de la familia, progresivamente, se está eclipsando, lo que convierte a los centros educativos, como ha dicho Juan Carlos Tedesco (1995), en una "*institución total*": asumir -no sin graves contradicciones- tanto la formación integral de la personalidad (formación moral, cívica y de socialización primaria), como el desarrollo cognitivo con la enseñanza de un conjunto de saberes, ahora más inestables y complejos. Dado que el núcleo básico de socialización ya no está asegurado por la familia, se transfiere a los centros educativos, produciéndose una "*primarización de la socialización secundaria de la escuela*". Esta situación se agrava, pues, cuando se acumulan tareas que antes eran asumidas por la familia, llegando a pedir a la escuela lo que la familia ya no está en condiciones de dar (educación moral y cívica, orientación, afectividad).

## **2.2 Reconversión y nuevas regulaciones del trabajo docente**

Las demandas sociales actuales, de las que se han hecho amplio eco las reformas educativas de las últimas décadas, de que el profesorado -además de las competencias profesionales en una materia o campo disciplinar- deba asumir un compromiso personal en la educación de alumnos y alumnas, con crecientes déficits de socialización, convirtiéndose en "educador" de actitudes y valores y "orientador" de sus vidas, son -sin duda- percibidas más como una amenaza que como una oportunidad de ampliación de la profesionalidad. Al tiempo que representan un desafío para la tarea docente, a falta de habilidades y por su no congruencia con las representaciones habituales de la profesión, provocan una reconversión profesional, con la consiguiente crisis de identidad profesional.

El trabajo docente está, entonces, "intensificado". Michael Apple (1997) ha defendido, esta tesis. Posteriormente Andy Hargreaves (1996: 142-164) la ha discutido ampliamente. Se trataría de explicar como el profesional va perdiendo el control del tiempo del propio trabajo, entregado a

múltiples tareas administrativas y burocráticas más que a la enseñanza, reuniones continuas, demandas de "papeles", con un trabajo cada vez más dependiente de mandatos externos, que definen lo que entienden como maneras adecuadas de realizar una tarea y los criterios que establecen rendimientos aceptables. De este modo, se ve obligado a responder a muy diversas demandas al mismo tiempo, por lo que el trabajo docente está sobrecargado hoy en día por una mayor cantidad de presiones y desafíos internos y externos.

Esto tiene sus consecuencias en una pérdida de la autonomía profesional, una descualificación intelectual o degradación de competencias profesionales de los docentes. Además, la imposibilidad de atender requerimientos complejos, provoca estados crecientes de ansiedad o estrés. Emergen -como salidas- fenómenos de resistencia, sentimiento de culpabilidad, "burnout", "victimismo", escepticismo, desmoralización o sentimiento de impotencia; al tiempo que -de otro lado- una parte del profesorado ensaya "*redefiniciones estratégicas*" del ejercicio de la profesión o desarrolla mecanismos psicológicos de defensa, que compensen la pérdida creciente de control de su propia práctica, readaptando sus propias rutinas en el nuevo contexto. Es preciso poseer la "resiliencia" suficiente que les permita sobreponerse a las contrariedades y continuar.

La identidad profesional se ve, así, seriamente cuestionada por los *múltiples papeles* exigidos, al arbitrio de las diversas transferencias competenciales que les hacen otras instituciones y grupos sociales, en ocasiones, contradictorias. Además de especialista en su campo disciplinar, que le obliga a desarrollar unos currículos, para los que considera que no tiene tiempo, ante alumnos -en algunos casos- poco motivados, acumula ser educador que atiende al desarrollo moral y personal de los alumnos.

La merma progresiva de la capacidad educadora y socializadora de la familia y comunidad, entre otros, obliga a que la tarea educativa acumule aspectos que antes podían quedar relegados. A esto se une que debe preocuparse por los problemas psicológicos de los alumnos, ejercer de padre ante la ausencia afectiva o efectiva de éstos, mediando -incluso- en las situaciones conflictivas familiares que los alumnos traen a clase. Como señala un informe sociológico, por la delegación de funciones educativas a los centros, "muchos profesores se ven forzados a ensayar nuevos papeles y a convivir con contradicciones internas entre sus variados *roles*, como ejercer de enseñante, de educador, de padre, de psicólogo, de autoridad disciplinar, de persona cercana y al mismo tiempo sin perder el propio 'lugar', lo que genera inevitablemente estrés, como recogen todos los estudios sobre el profesor" (AA.VV., 2001: 154).

El saber hacer profesional del profesorado actual desborda estos papeles, de ahí la insatisfacción o frustración ("qué hago yo en esta situación", comentaba una profesora). Una voluntad de racionalización pedagógica y organizativa ha hecho que, en conjunto, el trabajo no docente se haya duplicado, a la vez que el trabajo docente se ha intensificado con un conjunto de tareas burocráticas (documentos) que los docentes perciben de escasa operatividad, que les "roban" un tiempo necesario para tareas percibidas como más imperiosas. En fin, como comentan Woods y otros (2004), el precio del cambio ha sido unos profesores quemados y estresados.

### **3. Individualización y desinstitucionalización**

Hacíamos referencias antes a cómo según diversos analistas (Touraine, Elias o Bauman) han llamado la atención sobre cómo lo social se desvanece para dar lugar a una "sociedad de los individuos" abocando a un "individualismo institucionalizado" según Ulrich Beck o, en otra dimensión, a una "des-institucionalización" (Alain Touraine o François Dubet). Al respecto Ulrich Beck (1998) sostiene:

En este sentido, individualización significa que la biografía personal queda al margen de pautas previas y queda abierta a situaciones en que cada cual ha de elegir cómo actuar. Disminuye el aspecto de opciones de vida realmente alternativas y aumenta el aspecto de biografías autoproducidas, al margen de alternativas. Individualización de las condiciones de vida

significa, pues, que las biografías se hacen auto-reflejas; lo que está dado socialmente se transforma en biografía producida por uno mismo y que continuará produciéndola (p. 171).

Cuando, en la segunda modernidad, el yo se convierte entonces en un proyecto reflexivo los individuos se ven obligados a construir sus identidades a través de un proceso en que se intensifica la necesidad de individualización, de acuerdo con lo que consideran sus fuentes de sentido, que ya no vienen dadas de antemano por las instituciones en que habitan. Dado que estas no aseguran el curso estable de un ciclo de vida y se debilitan los patrones de acción colectiva, la identidad será el resultado de identificaciones contingentes, atribuidas por los otros o reivindicadas por el propio sujeto, en cualquier caso variables según los contextos sociales y trayectorias individuales, susceptibles -por tanto- de diversas configuraciones identitarias.

Ulrich Beck (Beck y Beck-Gernsheim, 2003) ha desarrollado la tesis de la emergencia de una "individualidad institucionalizada" en la "segunda modernidad", donde las personas tienden a verse como el centro de sus propios planes de vida, frente a preocupaciones por el grupo social en la primera modernidad. Esta individualización conlleva una transformación de la identidad del yo, así como de la relación de éste con los proyectos colectivos. La individualización, por lo que nos importa, tiene -al menos- dos consecuencias: se buscan soluciones biográficas a las contradicciones sistémicas; por otra, los problemas sociales (en nuestro caso, de política educativa) son vividos psíquicamente como sentimientos de culpa, ansiedad o conflicto. En esta situación hemos de funcionar con nuevas modalidades de gestión de lo social basadas en la *individualización*, donde los individuos se ven impelidos a construir su propia biografía, en muchas ocasiones desvinculados de las instituciones en que trabajan, procurando revincular nuevas formas de vida en las que los individuos deben producir, representar y combinar por sí mismos sus propias biografías.

### 3.1 Alumnado y reconocimiento de la identidad

El alumnado desempeña un papel de primer orden en el *reconocimiento de la identidad*. Numerosos estudios sobre la profesión docente han ido destacando que, para un alto porcentaje de profesores, el sentido de su trabajo cada día viene dado por su reconocimiento en las miradas de los alumnos, viendo cómo progresan, se hacen mejores ciudadanos o adquieren una educación de la que carecían, que les posibilite la liberación de las condiciones familiares. Ese lado emocional es lo que (etimológicamente: *emovere*) les mueve a entregarse en su trabajo. Es en la clase donde se juega la identidad e integridad del profesor, donde se realiza como tal. La autoestima profesional se produce, así, reflejamente, en el reconocimiento que tiene en el trabajo de los alumnos.

Precisamente, uno de los factores que, implícitamente, más está contribuyendo a dicha crisis de identidad proviene de que, ante la entrada de nuevos públicos, tienen que lidiar con todos los problemas sociales y familiares de los que son portadores cada mañana los alumnos y alumnas. Además de fuente de problemas, ese alumnado, que no subordina su presente a un futuro, no "reconoce" el trabajo y esfuerzo de su profesorado, más bien -en determinados casos- parece negarle el valor de dicho esfuerzo. Si no hay otras formas de reconocimiento extrínseco, entonces lo que quedaba -como era el reconocimiento intrínseco en el aula- se tambalea, con lo que se agudiza la crisis de identidad profesional. No obstante, preciso es reconocerlo, otros muchos docentes saben encontrar un lugar para el aprendizaje en estos alumnos, lo que contribuye a reafirmar su identidad profesional (seguramente, una vez, "reconstruida"), como describe Day (2006).

François Dubet (2002) ha puesto de manifiesto cómo los alumnos, en una sociedad "desinstitucionalizada", en ausencia de modelos prescriptivos por la crisis de las instituciones, inscriben su acción según contextos variables, haciendo frente a cada situación social con una diversidad de posibles acciones. Ante la pluralidad de orientaciones, incluso antagónicas, el alumno se ve obligado a construir por sí mismo el sentido de su experiencia (por el ejemplo, el sentido mismo de los estudios, que ya no viene dado de por sí por ningún programa institucional). Esto hace especialmente difícil la tarea de educar. Si las reglas ya no están dadas y los antiguos ajustes han desaparecido, la propia motivación de los alumnos ha de ser construida por el profesorado. Tiene que construir primero la relación que, después, le permita

enseñar y educar. Cuando lo logra, la identidad profesional queda reforzada.

### 3.2 La falta de reconocimiento y autoridad

Hay una queja continua, vivida cotidianamente, de una falta de apoyo y reconocimiento social (implícito o explícito) de los docentes. Esta cuestión debe ser debidamente situada, de modo que posibilite no añorar tiempos pasados, ya -para bien o mal- irrecuperables, sino resolver adecuadamente en el presente el problema de educar ciudadanos. Redefiniciones estratégicas de vuelta al refugio en el saber académico de cada una de las disciplinas, como modo de reafirmar la profesionalidad cuestionada, o el mantenimiento de la propia situación, son defensivas y, por tanto, inservibles para el futuro. Si esta falta de reconocimiento es real, tampoco es algo sólo de los docentes, menos aún algo que haya provocado la LOGSE. Es verdad que determinadas orientaciones pedagógicas y legislativas, en un país que salía de una dictadura, pueden haber contribuido a incrementar esa crisis de autoridad. Victoria Camps (2008) en un libro reciente clama por la urgencia de recuperar la autoridad del profesorado y la disciplina del alumnado, dado que no se puede educar sin normas. Por su parte, José Antonio Marina (2009), como indica el propio título de su libro, abogar por la necesaria recuperación de la autoridad, no significa hacerlo por una educación autoritaria, pero sí ir en contra de una educación en exceso permisiva.

Al respecto, para situar debidamente la cuestión, en un excelente libro, el sociólogo francés François Dubet (2006) pone de manifiesto en sendos capítulos que afecta a todas las profesiones dedicadas al "cuidado del otro", como médicos, enfermeras, trabajadores sociales, profesores. En estos casos, la institución ya no los "arma" con los valores propios de ésta, dado que los demás no se lo reconocen socialmente. Por eso, podemos decir que esta crisis tiene sus raíces últimas en el *ocaso del modelo institucional*, cuando ya no es posible actuar bajo la cobertura que proporcionaba la institución (escuela u hospital). Ahora, cada uno tiene que ganarse el reconocimiento personalmente en el propio contexto de trabajo. Naturalmente esto es sentido o vivido como una falta de reconocimiento social. Pero si va unido a la crisis de la modernidad, las vías de salida son más complejas, que lo que una ley o norma pueda querer restablecer. Pienso, como Dubet, que deben ser soluciones democráticas, recomponiendo de manera más compartida, colectiva o comunitaria el ejercicio profesional.

La desinstitucionalización tiene también otras consecuencias. La identidad profesional de "ser profesor" ya no vendrá dada de antemano por las instituciones en que habitan. Será el resultado de identificaciones contingentes, atribuidas por los otros o reivindicadas por el propio sujeto, en cualquier caso variables según los contextos sociales y trayectorias individuales, susceptibles -por tanto- de diversas configuraciones identitarias. Por tanto, la identidad del profesor ya no es un lugar adscrito a una posición en un orden establecido, es -por tanto, más bien- un proyecto a realizar. El ejercicio profesional de las profesiones dedicadas al "cuidado del otro" (médicos, enfermeras, trabajadores sociales, profesores), entonces, se ha complidado: la institución (en este caso, la escuela) ya no proporciona una identidad reconocida a sus profesionales, que tienen que ganársela como José o María, personalmente y cotidianamente en el propio contexto de trabajo, y no es reconocida como "el" profesor o "la" profesora.

La institución escolar ya no regula de antemano los roles y expectativas de alumnos y profesores, con el consiguiente efecto de crisis en unos casos, de decadencia, en otros. Las contradicciones de la modernidad han agotado hoy en día este modelo y los profesionales de este tipo de trabajo se sienten desposeídos de la autoridad y reconocimiento que proporcionaba la propia institución. Al no existir este "encubrimiento" institucional, "el mundo de los collèges y los liceos balancea entre la crisis y la mutación, y los profesores se sienten asediados", comenta Dubet. Este cambio, al procede de la modernidad misma, no debe llevar a añorar nostálgicamente un mundo y unas relaciones definitivamente perdidas, por lo que sólo cabe dirigirse a darle un sentido nuevo al trabajo, que ya no viene dado sino que ha de ganarse en cada situación.

#### **4. Sociedad performativa y ejercicio profesional**

Desde distintos frentes, de modo creciente en todos los países, aunque con distintos tiempos y acentos, se está produciendo una presión por los resultados y por la consecución de determinados niveles. Lo que importa, en último extremo, son los aprendizajes conseguidos y los resultados en comparación (en competencia) entre escuelas o países. Cuando el conocimiento se subordina a su valor en el mercado, a su uso pragmático, importando sobre todo los resultados o para qué sirva, se ha hablado de que estamos en una cultura o sociedad "performativa". El actual auge de las competencias, en parte, es expresión de esta performatividad.

Por primera vez en la historia, congruente con la globalización, el universo educativo quiere estar armonizado, mediante pruebas de evaluación, como PISA, que permiten comparar a los países, en una nueva gobernación mundial de la educación (Tröhler, 2009). De un modo creciente está convirtiéndose en algo habitual la evaluación de centros y, con ello, de la labor docente, en una creciente responsabilización. Ya sea con propósitos de mejora interna, para transferir responsabilidades, o para dar criterios a los padres-clientes en su elección, lo que hace pocos años era algo escaso en España, se ha convertido en los últimos años en una cuestión estrella. El movimiento basado en estándares y rendimiento de cuentas, puesto en circulación por la ley educativa de George Bush de 2001, titulada *No Child Left Behind Act* (Ley "Ningún niño se quede atrás"), obliga a las escuelas a alcanzar estándares mínimos en las materias evaluadas, con la amenaza de verse cerradas si no lo consiguen. En fin, desconfiando o desengañados de otras dinámicas, las políticas educativas han depositado sus esperanzas de mejora en la evaluación (y la correspondiente "presión"), convertida en una especie de "nueva ortodoxia del cambio educativo".

Dos cuestiones -al menos- se plantean. Por un lado, hay razonables dudas si las evaluaciones externas de resultados (pensemos en PISA o, ahora, en las "evaluaciones diagnósticas") pueda, por sí mismo, comportar un proceso de mejora interna. Señala Day (2007) que la exigencia continua en los resultados, de acuerdo con la investigación, tiene estas consecuencias:

- a) implícitamente fomenta que el profesorado cumpla sin sentido crítico, por ejemplo, enseñar para las pruebas de modo que la enseñanza sea cada vez más una actividad técnica y así más susceptible de control.
- b) cambia sustantivamente la identidad del profesorado
- c) reduce el tiempo que los profesores y profesoras tienen para relacionarse entre ellos, cuidar y atender las necesidades de los estudiantes
- d) amenaza el sentido de agente y resiliencia del profesorado
- e) cambia las capacidades del profesorado para mantener la motivación, la eficacia y, consecuentemente, el compromiso.

##### **4.1 Regulación postburocrática del trabajo docente**

Los profesores se encuentran, pues, atrapados en un dilema: si entregarse a una educación centrada en las necesidades y demandas de sus alumnos o, por el contrario, centrarse en los resultados y en la eficiencia para, así, sacar buenos resultados en las pruebas. Sahlberg (2009)

"Las políticas basadas en rendimiento de cuentas mediante pruebas han puesto a los profesores entre una escuela con propósitos morales con una pedagogía centrada en el estudiante y el aprendizaje valiosos, de una parte; y la educación dirigida a la eficiencia con un profesor centrado en la instrucción y en los resultados de aprendizaje, por el otro. Los estudiantes, como los principales receptores de la enseñanza, deben equilibrar el cumplimiento de sus propias aspiraciones con las demandas externas de rendimiento que, a menudo, no

sólo están en conflicto, sino que son poco éticas o contradictorias" (p. 6).

Esto supone una nueva "gobernanza", en esta época postmoderna, llamada postburocrática (Maroy, 2005, 2009) de la educación y del trabajo docente. En lugar de las regulaciones habituales por presión normativa (regulación por *input*), los nuevos modos de regulación lo son por *output*, es decir por resultados. El control se redefine de nuevos modos: otorgar autonomía en la gestión y, en su lugar, situarlo al final por medio del incremento de resultados (frecuentemente unida a presión por los clientes, en una lógica competitiva), que rompen con la lógica burocrática anterior, en función de una eficacia de los servicios públicos. Presión de clientes o presión por resultados rompen con la lógica burocrática, ahora -de acuerdo con una racionalidad instrumental- en función de una eficacia de los servicios públicos. Este modelo postburocrático podemos decir que, actualmente, son transnacionales, aún cuando sean contextualizados e hibridados según los factores políticos o culturales de cada país. Es el nuevo modo (re)centralizador de presionar políticamente.

Tanto para las políticas educativas conservadoras como progresistas, el foco en la mejora de la *calidad de la enseñanza*, dentro de la presión por los resultados y por la consecución de determinados niveles fijados en *estándares deseables*, está llevando a poner en primer plano que dicha responsabilidad debe centrarse en el aprendizaje de los alumnos. Esto tiene, igualmente, graves consecuencias para el trabajo docente (Maroy, 2009; Day *et al.*, 2007). Si bien cada profesor suele funcionar independientemente en su aula, con la *evaluación de centros* por lado y, por otro, de la *práctica profesional*, se ven controlados por los aprendizajes de los alumnos a nivel de su aula o del centro. Esta creciente presión por los resultados y la libre concurrencia entre las escuelas por conseguir alumnos, con la consiguiente competencia por la clientela, está llevando, en efecto, a una cierta angustia y a un ejercicio profesional distinto.

En el contexto de una política educativa orientada a la performatividad, podemos preguntarnos ¿cómo se está transformando en nuestro imaginario lo que es un *buen profesor*? - Si antes un buen profesor, maestro o maestra era aquel que tenía un conjunto de cualidades personales, ahora es aquel que obtiene "buenos resultados", porque posee las competencias adecuadas. Los individuos se convierte en alguien que debe "dar cuentas" positivas y rendir por los resultados obtenidos (Bolívar, 2008).

#### **4.2 Evaluación de centros y mejora de la educación**

El dilema es cómo combinar un sistema de rendimiento de cuentas externo, que inevitablemente tiende a una uniformidad (y, por tanto, que todas las escuelas deben alcanzar los mismos niveles de consecución de sus alumnos), con la variabilidad y particularidad de cada escuela. Superar esta tensión es difícil, sin que ello sea excusa para rechazar cualquier tipo de evaluación externa. Lograr establecer estándares "sin estandarización", como dice Darling-Hammond (2001), es un reto. Para que una reforma basada en evaluación de competencias pueda contribuir a la mejora, no puede limitarse a establecer niveles de dominio y evaluar posteriormente su consecución, pues la mejora es un proceso que exige un apoyo sostenido en el tiempo. Además, recíprocamente exige proporcionar los medios y apoyos oportunos para que puedan conseguir tales estándares. Por último, un "nuevo" sistema de rendimiento de cuentas debe tender a ser flexible, empleando una variedad de tipos de información.

Los supuestos del rendimiento de cuentas son, por desgracia, demasiado simples, cuando no ingenuos: como consecuencia de los resultados (y publicidad) de las evaluaciones, los diferentes actores concernidos (por las sanciones o incentivos consiguientes) necesariamente se esforzarán por mejorar. Pero hay pocas evidencias de que el rendimiento de cuentas de centros y profesores provoque, por sí mismo, una mejora de los resultados educativos. La publicación regular de informes del rendimiento de centros, no es un mecanismo que genere la mejora. Aquellos centros que se encuentran fracasados difícilmente van a encontrar un incentivo en ver reflejada su situación en los últimos lugares y, en los restantes, si no hay creados procesos de análisis y revisión, escasa incidencia van a tener las evaluaciones

externas para su mejora.

Hay -por eso- razonables dudas si la evaluación externa de los resultados (evaluación como producto) pueda comportar un proceso de mejora interna. Una política evaluadora de "palos" para los que consiguen malos resultados y "zanahorias" para los buenos, como dice Linda Darling-Hammond, lleva poco lejos. Por su parte, Richard Elmore (2003) ha establecido el "principio de reciprocidad" en el rendimiento de cuentas, consistente en que las exigencias de consecución de estándares tienen, recíprocamente (*quid pro quo*), que corresponderse con la capacitación para lograrlos. Si se establece un control de niveles de consecución exige, recíprocamente, poner los medios, recursos e incentivos que hagan posible la mejora.

Una política de reforma basada en estándares no se sostiene, pues, si paralelamente no conlleva crear capacidades en los centros. Tal como están diseñados los centros, dice Elmore (2003), no están preparados para responder a las presiones de rendimiento por estándares y rendimiento de cuentas, por lo que -si no se actúa con otras medidas- puede poner en peligro el futuro de la educación pública. En efecto, para responder a dichas presiones, las escuelas deben comprometerse en procesos sistemáticos de mejora continua de la práctica educativa, para poner el foco en los aprendizajes de los alumnos. Al entender que la unidad de evaluación es la escuela, se está presuponiendo que todos los individuos actúan de modo conjunto y que la publicación de rendimiento de cuentas motivará, en igual medida, a todo el colectivo. Pero las escuelas son, ahora mismo, colecciones de individuos.

Como hemos defendido recientemente, si bien el establecimiento de una evaluación de centros por estándares puede ser un medio para garantizar el "derecho de aprender" de todos (Darling-Hammond, 2001), para que así fuera debe cumplir un conjunto de condiciones: a) Versar sobre contenidos y capacidades entendidas en sentido amplio, no limitadas a conocimientos en matemáticas o lengua; b) tener en cuenta el contexto de cada centro ("estándares sin estandarización"); c) en lugar de orientarse a clasificar centros para provocar la competencia o dar criterios de elección a las familias, hacer un diagnóstico para apoyar a los centros que no los consiguen; d) seguir el principio de reciprocidad: a los niveles de exigencia se deben, paralelamente, poner los medios (humanos, materiales y actuaciones sociales) que les permitan a los centros conseguirlos.

En este marco de rendimiento de cuentas, se pretende que todos los agentes educativos tengan información clara y confianza en la calidad de los servicios educativos. Las evaluaciones pueden tener una orientación de presionar para la mejora de resultados, ya sea ofreciendo apoyos y recursos o, en una estrategia mercantil o descentralizadora, dar criterios a los clientes para elegir centros, mediante la publicación de clasificación de los centros en "ranking". El rendimiento de cuentas por evaluación de resultados de los centros si bien puede ser una vía para provocar la mejora, actualmente -como se ha visto- es un terreno "minado", sujeto a múltiples peligros. Si su no existencia es un remedio peor que la enfermedad, hay que exigir que los centros no pueden ser responsables hasta tanto no tengan medios y recursos para hacerlo.

### **Coda**

En esta segunda modernidad, más "líquida", como la denomina Bauman, estamos obligados a reimaginar discursos alternativos, que puedan conducir a lo que deba ser la escuela y al papel de los profesores dentro de ella en tiempos que ya no son las décadas gloriosas pasadas. Como dice Fullan (2002: 141), "las condiciones de la docencia parecen haber sufrido un deterioro a lo largo de los últimos veinte años. Invertir esta tendencia debe estar en la base de cualquier esfuerzo serio de reforma".

En un amplio planteamiento, Goodson y Hargreaves (1996) definen cinco tipos de profesionalidad (clásica, flexible, práctica, extensa y compleja), prediciendo que en el siglo XXI emergería una profesionalidad compleja y postmoderna, basada en un conjunto de características, la más notable de las cuales sería "la creación y el reconocimiento de la complejidad, con un estatus y compensación acordes con dicha complejidad" (p. 21). Sostenían

que esto conduciría a la emergencia de una noción más personalizada de profesionalidad, basada en "una búsqueda auto-dirigida de, y una lucha por, el aprendizaje continuado, basado en la propia experiencia y niveles de práctica, más que en el cumplimiento de la obligación de cambio continuo exigida por otros". (ibid. p.21). En la misma línea, Goodson (2000), unos años después, aboga porque es preciso redefinir el profesionalismo docente:

La vieja noción del profesionalismo como una competencia técnica ya no es suficiente, se requiere un profesionalismo más flexible, de redefinir la enseñanza desde los diferentes grupos profesionales [...] En el nuevo mundo del profesionalismo flexible tienes que definir tu identidad profesional de acuerdo con tu propio juicio acerca de cuestiones como la naturaleza de la escuela en la que te encuentras (pág. 48).

Por su parte, de un modo paralelo, Andy Hargreaves (2003) ha hablado de cuatro edades del profesionalismo (preprofesional, profesional autónomo, colegialidad profesional, nuevo profesionalismo), donde ya es inservible la época añorada del profesional autónomo, pero también ha mostrado sus limitaciones el trabajo colegiado. Propone, como salida, en la sociedad del conocimiento, un nuevo tipo de profesionalismo que, al tiempo que defienda colectivamente el trabajo del profesorado, apueste por un nuevo modo del trabajo docente en colaboración (comunidades de aprendizaje) con otros sectores sociales y, especialmente, las familias

Es preciso explorar nuevas avenidas que puedan recrear la profesión de profesor y regenerar el atractivo para ejercerla. Si bien cabe ver esta individualización como un reclutamiento en lo privado; como explica Beck, mejor es verlo como una política en que los individuos individualizados, dedicados al bricolage de sí mismos y su mundo, puedan ser "reincrustados" en las preocupaciones colectivas. Hacer propuestas específicas sobre cómo desarrollar una política de identidad es difícil, porque la situación de partida es, cuando menos, ambigua. En un momento de grave crisis del sistema escolar público, articular nuevas condiciones para el ejercicio de la profesión, y su consiguiente reconocimiento social y público, resulta una empresa arriesgada pero que hay que afrontar. Al fin y al cabo, la identidad es un elemento crucial en los modos como los profesores construyen cotidianamente la naturaleza de su trabajo (motivaciones, satisfacción y competencias).

Aún somos modernos como para no asumir una identidad inestable, descentrada o fragmentada, y justo por ello sufrimos los problemas que nos aquejan. En cualquier caso, la organización burocrática debe ser transformada para proveer a los profesores mayor capacidad ("empowering" se habla en el ámbito anglosajón) en la toma de decisiones y en la gestión de los centros que, al tiempo que provoque una reprofesionalización, pueda conducir a reconstruir las identidades profesionales heredadas. Igualmente, será necesario pensar en modos de configurar la profesión docente donde se flexibilice el acceso, la salida y el retorno a la docencia, así como las dedicaciones del profesorado. La actual penuria de docentes en muchos países europeos está llevando a establecer puentes entre el sistema educativo y el sistema productivo.

En último extremo, la profesionalidad docente, además de la dimensión de conocimiento y saber hacer, se sostiene cotidianamente en la dimensión emocional, como la pasión que "mueve" a actuar, siendo un oficio donde lo profesional no puede ser dissociado de lo personal. En unos momentos en que los cambios sociales y política educativa están reestructurando fuertemente el trabajo escolar, se vuelve esencial comprender el lado emocional del trabajo de los profesores, tanto para la crisis identitaria como para las posibilidades de su reconstrucción. Creo que esta línea emergente formará parte de la reflexión pedagógica en las próximas décadas, dentro del nuevo paradigma para comprender el mundo de la docencia.

En *Mal de escuela*, un libro que ha tenido amplia difusión entre nosotros el último año, Daniel Pennac (2008), por lo que ahora me importa, expone lo que, a pesar de todo, sigue siendo la grandeza de la profesión: un solo profesor o profesora puede marcar una diferencia en la vida de un alumno, puede salvar a un *zoquete* y lograr hacerlo profesor o novelista. Y para eso no

es preciso ser un superhombre, basta entregarse en el trabajo:

"Los profesores que me salvaron -y que hicieron de mí un profesor- no estaban formados para hacerlo. No se preocuparon de los orígenes de mi incapacidad escolar. No perdieron el tiempo buscando sus causas ni tampoco sermoneándome. Eran adultos enfrentados a adolescentes en peligro. Se dijeron que era urgente. Se zambulleron. No lograron atraparme. Se zambulleron de nuevo, día tras día, más y más... y acabaron sacándome de allí. Y a muchos otros conmigo. Literalmente nos repescaron. Les debemos la vida".

### Referencias bibliográficas

AA.VV. (2001). *Informe España 2001. Una interpretación de su realidad social*. Madrid: Fundación Encuentro.

Apple, M. (1997). *Maestros y textos*. Barcelona: Paidós.

Bauman, Z. (2001). *La sociedad individualizada*. Madrid: Cátedra.

Beck, U. (1998). *La sociedad del riesgo: hacia una nueva modernidad*. Barcelona: Paidós.

Beck, U. y Beck-Gernsheim, E. (2003). *La individualización: el individualismo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas*. Barcelona: Paidós.

Bolívar, A. (2004). La Educación Secundaria Obligatoria en España. En la búsqueda de una inestable identidad. *Revista Electrónica Iberoamericana de Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE)*, vol, 2 (1). Consultado [12/05/07] en: <http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/vol2n1/Bolivar.pdf>

Bolívar (2006). *La identidad profesional del profesorado de Secundaria: Crisis y reconstrucción*. Archidona (Málaga): Aljibe.

Bolívar, A. (2008b). Evaluación de la práctica docente. Una revisión desde España. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa (RIEE)*, 1 (2), 19 pp. Consultado [25/08/2009] en: <http://rinace.net/riee>

Bolívar, A., Gallego, M. J., León, M. J. y Pérez, P. (2005). Políticas educativas de reforma e identidades profesionales: El caso de la Educación Secundaria en España. *Education Policy Analysis Archives*, 13(45). Consultado [17/04/07] en: <http://epaa.asu.edu/epaa/v13n45/>

Camps, V. (2008). *Creer en la educación*. Barcelona: Península.

Castells, M. (1998). *La era de la información. Vol 2: El poder de la identidad*. Madrid: Alianza.

Darling-Hammond, L. (2001). *El derecho de aprender. Buenas escuelas para todos*. Barcelona: Ariel.

Day, C. (2006). *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid: Narcea.

Day, C. (2007). Committed for life? Variations in teachers' work, lives and effectiveness. *Journal of Educational Change*, 9 (3), 243-260.

Day, C. et al. (2007). *Teachers matter. Connecting work, lives and effectiveness*. Maidenhead: McGraw-Hill/Open University Press.

Dubar, Cl. (2000). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*.

Paris: Armand Colin, 3ª ed. rev.

Dubar, Cl. (2002). *La crisis de las identidades. La interpretación de una mutación*. Barcelona: Ed. Bellaterra.

Dubet, F. (2006). *El declive de la institución (profesiones, sujetos e individuos en la modernidad)*. Barcelona: Gedisa.

Dubet, F. y Martucelli, D. (2000). *¿En qué sociedad vivimos?*. Buenos Aires: Losada.

Elmore, R.F. (2003). Salvar la brecha entre estándares y resultados. El imperativo para el desarrollo profesional en educación. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 7 (1-2), 9-48. Consultado [12/09/2009] en: <http://www.ugr.es/~recfpro>

Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona: Octaedro.

Gergen, K.J. (1992). *El yo saturado. Dilemas de la identidad en el mundo contemporáneo*. Barcelona: Ed. Paidós.

Giddens, A. (2000). *Modernidad e identidad del yo*. Barcelona: Península.

Goodson, I. (2000). Recuperar el poder docente (entrevista con F. Hernández). *Cuadernos de Pedagogía*, 295 44-49.

Goodson, I. y Hargreaves, A. (Eds.) (1996). *Teachers' Professional Lives*, Falmer Press, London, New York and Philadelphia

Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad (Cambian los tiempos, cambian los profesores)*. Madrid: Morata.

Hargreaves, A. (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Octaedro.

Lopes, A. (2007). La construcción de identidades docentes como constructo de estructura y dinámica sistémicas: argumentación y virtualidades teóricas y prácticas. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 11 (3). Consultado [12/05/07] en:

<http://www.ugr.es/~recfpro/rev113COL1.pdf>

Marina, J.A. (2009). *La recuperación de la autoridad. Crítica de la educación permisiva y de la educación autoritaria*. Barcelona: Versatil.

Maroy, C. (2005). *Vers une régulation post-bureaucratique des systèmes d'enseignement en Europe?* Cahiers de recherche en éducation et formation, núm. 49, 1-30. Consultado [12/09/09] en:

<http://www.uclouvain.be/cps/ucl/doc/girsef/documents/049cahier.pdf>

Maroy, C. (2009). Régulation post-bureaucratique des systèmes d'enseignement et travail enseignant. En Mottier Lopez, L. & Crahay, M. (Eds.). *Evaluations en tension : entre la régulation des apprentissages et le pilotage des systèmes* (cap. 4). Bruxelles : De Boeck.

Nias, J. (1989). *Primary teachers talking: A study of teaching as work*. Londres: Routledge.

Pennac, D. (2008). *Mal de escuela*. Barcelona: Mondadori.

Sahlberg, P. (2009). Learning first: School accountability for a sustainable society. En Gasiepy,

K.D.; Spencer, B.L. y Couture, J.-C. (Eds.), *Educational Accountability* (pp. 1-22). Rotterdam: Sense Publisher.

Tedesco, J.C. (1995). *El nuevo pacto educativo*. Madrid: Anaya/Alauda.

Touraine, A. (1997). *¿Podemos vivir juntos?*. Madrid: PPC.

Tröhler, D. (2009). Armonizar el globo educativo. Política mundial, rasgos culturales y los desafíos de la investigación educativa. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13 (2). Consultado [12/09/09] en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev132FIRINV1.pdf>

Troman, G. (2008). Primary teacher identity, commitment and career in performative school cultures. *British Educational Research Journal*, 34 (5), 619-633.

Woods, P. y Jeffrey, B. (2002). The reconstruction of primary teacher's identities. *British Journal of Sociology of Education*, 23 (1), 89-106.

Woods, P., Jeffrey, B, Troman, G. y Boyle, M. (2004). *La reestructuración de las escuelas: la respuesta de la escuela primaria al cambio social*. Tres Cantos (Madrid): Akal.