Crisis y conflicto entre el profesorado de secundaria: culturas e identidades en cambio

Grupo 7: Sociología y práctica escolar, reforma educativa

Dr. Fidel Molina
Dra. Dolors Mayoral
Departamento de Sociología
Universidad de Lleida

1. Introducción: cambios sociales, cambios educativos

¿En qué medida los cambios sociales están afectando a la institución escolar? ¿Qué se ha removido en esta institución para adaptarla a las nuevas corrientes? ¿Hasta qué punto los cambios introducidos se ven como una respuesta al cambio social? ¿Cómo han afectado a sus agentes?

Autores como Hargreaves analizan la contradicción entre las medidas políticas adoptadas en países como Inglaterra y EEUU y las necesidades reales del sistema para su adaptación al cambio social. Los aspectos que plantea son generalizables a un buen número de países entre los cuales figura el nuestro. A nivel político-administrativo los cambios introducidos pueden sintetizarse en un currículo nacional que abarca todas las asignaturas y etapas, establece de manera pormenorizada los objetivos de aprendizaje, obliga a las pruebas estandarizadas y crea un sistema de examen público. Estos cambios implican otros cambios más radicales como la evaluación obligatoria del rendimiento para regular los métodos y niveles de los profesores, el paso a la gestión local de las escuelas como medio para conseguir que los maestros y sus líderes sean más dependientes de la fuerza del mercado de trabajo representada por la elección de los padres entre las diversas escuelas y medidas draconianas encaminadas a hacer que la formación del profesorado sea más utilitaria y menos reflexiva y crítica. Según Hargreaves (1995) estas medidas implican una determinada visión desde el estamento político-administrativo que da por supuesto que los niveles educativos son bajos y que los jóvenes fracasan o dejan el sistema educativo porque la práctica de muchos profesores es deficiente o está mal orientada. Además, estas medidas han sido tomadas prescindiendo de las voces de los profesores hecho que implica el escaso y nulo crédito

o reconocimiento que la administración ha concedido a los profesores para su propia transformación[1].

A nivel de prácticas docentes se han introducido nuevas tareas que cambian sustancialmente el perfil docente como: participar en las propuestas curriculares en los centros y en el aula y planificar conjuntamente, desarrollar tareas de animadores, tutores y orientadores en estrecho contacto con los alumnos y con las familias, conocer la situación de cada alumno, su integración en el grupo y en la familia, analizar con los demás profesores las dificultades y problemas de integración, adaptarse a las nuevas técnicas psicológicas y didácticas, colaborar con el equipo psicopedagógico y participar en actividades colectivas de desarrollo del profesorado entre algunas[2]. Por una parte, el rol de los docentes se amplia e *intensifica* para hacerse cargo de nuevas funciones; por la otra, el nivel de exigencia a que son sometidos los docentes en cuanto objetivos y métodos disminuyen su margen de discreción en un proceso de desprofesionalización docente[3].

El balance, en general, es decepcionante en tres aspectos: la adquisición de una conciencia de perdida de estatus y baja estima social, la restricción del margen de autonomía en las decisiones que competen a su profesión con limitación de la creatividad y la capacidad de innovación; finalmente, la presión debida a la introducción de criterios de mercado que implica considerar a la escuela como si de una fábrica se tratara en la que hay que producir unos resultados independientemente de cómo sea el aprendizaje que se desarrolle y la implicación emocional de los estudiantes en lo que algunos autores llaman la penetración del "fundamentalismo de mercado" (Hargreaves 2003: 98). La contradicción se encuentra instalada en el mismo corazón del sistema: cuanto más la sociedad demanda personalidades flexibles, innovadoras y creativas más se restringe el trabajo de dichas habilidades en el sistema educativo; mientras los niveles de exigencia aumentan para realizar la tarea docente, más sujetos se encuentran los profesionales a los currículos nacionales y a las pruebas estandarizadas.

---

[1] En la reforma estandarizada, los docentes son tratados no como trabajadores altamente cualificados y de gran capacidad sino como sumisos productores de actuaciones estandarizadas controlados de cerca (A: Hargreaves 2003:14).

[2] Para una visión crítica de los cambios introducidos en el sistema educativo véase Julia Varela (1999) "Una reforma educativa para las nuevas clases medias" en Fernández Enguita (ed.) *Sociología de la Educación*, pp. 739-746.

[3] Sometidos a un cambio intensivo e impuesto de manara insensible, el profesorado siente que su mundo profesional está al revés. En lugar de usar su inteligencia emocional para ser más efectivo con sus estudiantes o de disponer de tiempo para invertir en relaciones que construyan una comprensión emocional entre lo que le rodea, los decentes tienen que dedicarse a lo que Hoschild denomina "trabajo emocional" (Hargreaves 2003: 98).

Sin embargo, ello no es todo. En nuestro país la sensación de malestar aumenta, notablemente, en el cuerpo de enseñanzas secundarias que se siente lesionado en sus derechos y perturbado en su función tradicional. El establecimiento de la enseñanza secundaria a partir de los doce años y su extensión y obligatoriedad hasta los dieciséis ha introducido dos cambios de importancia considerable: el primero ha sido el haber de aceptar adolescentes de doce años en las clases en lo que los profesores consideran una disminución de nivel –léase estatus- tarea para la que han reconocido en numerosas ocasiones no haber sido preparados; la segunda la extensión de la obligatoriedad hasta los 16 ha sido otro obstáculo habituados a recibir un público seleccionado.

Sería plausible establecer una relación de homología entre la situación que Bourdieu describe en *La distinción,* de desajuste entre las aspiraciones que el sistema de enseñanza produce y las oportunidades que realmente ofrece a los estudiantes con la situación de numerosos grupos de licenciados[4] que pretenden acceder al sistema de enseñanza y lo que realmente después encuentran en él. El resultado es la desilusión colectiva debida al desajuste estructural entre las aspiraciones: la identidad social que promete, y la identidad social que realmente ofrece siendo esta consideración la base de la desafección actual por el sistema educativo. Los profesores de secundaria han focalizado la mayoría de sus males en una concepción de pérdida de estatus con las consiguientes deslegitimación social de su labor docente y pérdida de significado. Hargreaves parafraseando a Halsey comenta como en épocas de crisis social la escuela se suele convertir en "la papelera de la sociedad" en la que todo el mundo deposita lo no resuelto socialmente. Y algo de cierto hay en todo ello, basta con analizar el lugar que los profesores ocupan en el cambio social. No obstante, una parte de la responsabilidad se encuentra en las actitudes y concepciones de los propios individuos, a sistemas de atribución exógenos, a actitudes escasamente democráticas y defensivas que les impiden ver que el cambio social ha arrastrado tras de si una diferente concepción social de la autoridad, una crisis del modelo cultural humanista todo ello sometido a un exceso de control burocrático de la tarea docente que absorbe la mayor parte de las energías. Por

[4] Para la mayoría de licenciados, la enseñanza siempre es una segunda o tercera opción. Lo que sucede es que la sobreabundancia de titulados deja poco margen de elección y entonces, a pesar de todo, la enseñanza puede ser apetecible para conseguir unos ingresos fijos al mes. Las opciones de desarrollar el trabajo docente exclusivamente o compatibilizar el trabajo docente con otro más especializado depende de la titulación poseída o de si se trata de hombre o mujer. Los hombres con licenciaturas técnicas o científicas son más propensos a compatibilizar dos trabajos aunque en un número muy significativo de ocasiones el segundo permanezca oculto. Para las mujeres, la enseñanza es ventajosa puesto que permite compatibilizar con mayor facilidad que otras profesiones la docencia con la educación de los hijos y las tareas del hogar.

todas estas razones hemos titulado el apartado "De reyes a tiranos" puesto que el colectivo ha pasado de no ser discutido en ninguna de sus decisiones a ser estigmatizado como la causa de todos los males del sistema educativo.

Los factores anteriores nos conducen a hablar de la existencia de una grave crisis que adopta, básicamente, la forma de choque emocional paralizante y en la que no se divisan alternativas. La pérdida del carácter tradicional de la profesión docente ha socavado la base moral que desde los inicios había legitimado al sistema educativo. Esta base se ha desestructurado debido a la misma influencia de los cambios sociales que han penetrado en el sistema educativo como:

1. El hecho de que la educación vaya más allá del sistema formal debido a la introducción y/o presencia de numerosos sistemas con un potencial pedagógico significativo que ponen en evidencia la necesidad de una mayor educación social.
2. La creencia cada vez más extendida de que la educación ya no prepara para el mundo del trabajo derivada de la contradicción entre un sistema escolar rígido y un sistema laboral cada vez más flexible con mayor demanda de capacidades como innovación, creatividad y flexibilidad.
3. La pérdida del significado original del sistema educativo, como planteara Durkheim a finales del siglo XIX como sistema de cohesión moral y social[5].
4. Tanto el exceso como el cambio permanente producen inestabilidad en el conocimiento contribuyendo a la aparición de frecuentes desajustes psicológicos y emocionales.

Los profesores se ven afectados, por una parte, por todos estos cambios; por la otra, por los cambios políticos-administrativos y por los referidos a la nueva cultura pedagógica que se ha introducido en los centros. El resultado es una situación de desorientación colectiva que basa todo su problema en los sistemas de atribución de autoridad[6]. A esta conclusión llegan los docentes de secundaria, muy especialmente, a partir de la

[5] Los efectos económicos, culturales y sociales de la globalización han sido diversos en intensidad y naturaleza y aunque en muchos países la globalización ocupe un lugar muy secundario lo cierto es que diariamente consumimos productos que se producen más allá de nuestras fronteras, establecemos relaciones distantes con personas a las que no hemos visto nunca cara a cara y observamos como nuestras sociedades alcanzan un grado de diversidad considerable debido a los flujos migratorios. Este cambio afecta no solamente a nuestras formas de vivir, a nuestros conocimientos, también a las instituciones cuya estructura y funciones son puestas en cuestión.

[6] Existen también otras tesis basadas en la sobrecarga de trabajo debido a unas expectativas mayores, unas exigencias más amplias, una creciente demanda de rendición de cuentas, más responsabilidades de trabajo entre profesores y alumnos que constituyen la cultura de la escuela y las tradiciones del sistema.

comparación entre el nivel de estima y prestigio social que creían haber poseído en otros períodos y el que ahora perciben a través de sus relaciones con los alumnos y con la propia sociedad.

Este razonamiento nos lleva a plantear el análisis de las causas del deterioro moral de los docentes que se pueden basar en la formación inicial recibida, básicamente en las áreas de psicología, pedagogía y sociología, y, en este sentido, la ignorancia o indiferencia en relación al cambio social y a cómo está afectando al desarrollo de la profesión (modelos de autoridad, modelo cultural, modelo de relaciones sociales en los centros educativos, etc.).

2. Metodología: de la vida en las aulas a la interpretación sociológica

La necesidad de conocer y analizar cómo viven e interpretan la escuela los alumnos/as procedentes de los diferentes grupos sociales nos ha permitido valorar la necesaria utilidad en este trabajo de la metodología interpretativa. Nos hemos situado desde la perspectiva de los alumnos para conocer cuál es su experiencia escolar, sus valores, cómo son influidos por las condiciones de clase social en sus relaciones sociales y en sus expectativas de futuro. Estas variables se han analizado de acuerdo con las categorías de clase social, género y procedencia cultural.

La estrategia metodológica ha contemplado una orientación entrelazada entre lo cuantitativo y lo cualitativo. Los datos cuantitativos (Mayoral y Molina, 2002; Informe Pisa, 2003) nos han permitido encuadrar la investigación en un marco más "objetivo" y grupal, conjuntamente con la investigación y contrastación bibliográfica; mientras que la metodología cualitativa nos ha facilitado la profundización en aspectos más "subjetivos", de los propios sujetos de la ESO y acercarnos más a la realidad cotidiana desde una perspectiva más humanista buscando una interpretación en una línea más bien vivencial-relacional y de percepción. En este sentido, el lenguaje, como modo de aproximación a la realidad social, ha sido el elemento constitutivo del objeto de investigación. Así pues, el cualitativismo sitúa el texto en un contexto e implica una presencia ineludible del sujeto.

A través de la observación participante ("la vida en las aulas") hemos buscado el discurso; de acuerdo con esta concepción hemos desarrollado como estrategias de investigación las entrevistas en profundidad y los grupos de discusión. A través de todo ello nos hemos aproximado a la interpretación de la realidad social de las aulas y de los institutos.

De acuerdo con estos criterios, en nuestro grupo de investigación se han integrado profesores universitarios y profesores de secundaria que han realizado la observación

participante en sus respectivos centros, cumpliendo con la premisa de estar por una parte, plenamente integrados en la acción cotidiana y por la otra, como miembros del grupo de investigación, combinando e interconectando, de esta manera, la doble perspectiva *emic* y *etic* para una más completa y complementaria visión del proceso.

Se han desarrollado entrevistas, para las cuales se ha elaborado un guión con una serie de preguntas abiertas que se han ido adaptando según la personalidad del individuo en cuestión, buscando la subjetivación pero también el estudio de los elementos y orientaciones clave, objeto de la investigación. Se han realizado 3 entrevistas en profundidad por cada centro, una a un profesor, otra a una persona de administración y otra de servicios complementarios, como el bar o comedor. La elección ha sido intencionada y orientada según perfiles de experiencia y conocimiento del centro. En total se han llevado a cabo 9 entrevistas en profundidad, entre los tres centros estudiados.

También se han diseñado y desarrollado por cada centro un total de 3 grupos de discusión y 2 grupos triangulares. Uno de los grupos de discusión lo han integrado profesores, dos del equipo directivo (tamaño mínimo absoluto) y cuatro docentes más. Los otros dos grupos de discusión los han integrado alumnos, un grupo de alumnos de 2º de ESO y otro grupo de alumnos de 4º de ESO. Los dos grupos triangulares también han estado integrados por alumnos, uno de 2º de ESO y el otro de 4º de ESO. En total, teniendo en cuenta los tres centros en los que hemos llevado a cabo el trabajo de campo, hemos realizado 3 grupos de discusión de profesorado, 6 grupos de discusión de alumnos y 6 grupos triangulares de alumnos.

En el diseño de todos los grupos de discusión se ha tenido en cuenta que cuando un criterio (o variable) se ha considerado pertinente para la composición del grupo, se ha asegurado el tamaño mínimo absoluto (dos personas) y cuando ha sido posible el tamaño mínimo relativo (tres personas). En todo caso, siempre se ha cumplido la premisa de que los grupos de discusión estén formados entre un mínimo de 5 personas y un máximo de 10. Los criterios y perfiles acordados de antemano en el diseño de los grupos de discusión de profesorado han sido los siguientes: 2 profesores del equipo directivo; 4 profesores no pertenecientes al equipo directivo. En total, de entre todos ellos, 2 hombres y 2 mujeres como mínimo. Los otros elementos podían ser como criterios "subrogados" (si podían cuadrar con lo anterior y ello era posible), como por ejemplo: experiencia docente (menos de 5 años, entre 5 y 15 años, más de 15 años); edad (menos de 35 años y más de 35 años... experiencia en primaria o solo en secundaria, etc...

En el diseño de los grupos de discusión de los alumnos se han tenido los mismos criterios de base y se han perfilado teniendo en cuenta los siguientes criterios: asegurar como mínimo 2 personas de cada criterio de pertinencia ("variables"): como mínimo 2 chicos, 2 chicas, 2 "payos", 2 "gitanos y/o inmigrantes", 2 de clase "acomodada o trabajo estable, sin problemas ordinarios de dinero...", 2 de clase "con dificultades económicas ordinarias y/o trabajo inestable", etc... La proporción 2/3 o 4 dependía del contexto de cada centro. En el diseño de los grupos triangulares, evidentemente, no tiene sentido hablar de tamaño mínimo absoluto ni tamaño mínimo relativo, ya que cada criterio de pertenencia puede venir representado por una única persona.

3. De profesión, profesor de enseñanza secundaria

En España existen dos cuerpos diferenciados para el desarrollo de la docencia: el cuerpo de maestros formado por diplomados con una amplia capacitación psicopedagógica y el cuerpo de licenciados con diferentes escalas de prestigio en su interior (interinos, agregados, catedráticos) con una formación especializada importante pero con escasa o casi nula formación psicopedagógica. La tradición cultural docente ha asignado, tradicionalmente, objetivos diferenciados según se trate de la enseñanza primaria o secundaria. Mientras en la primaria el maestro trabaja desde una perspectiva multidisciplinar integrando cotidianamente conocimientos procedentes de las diversas disciplinas (pedagogía, psicología, matemáticas, lengua...) en el acto de enseñar aportando, además, su capital humano y emocional en la reconducción de conductas, en las formas de relación social y de orientación; los profesores de secundaria habilitados a través de un curso de formación pedagógica (CAP, CQP) se hacen cargo de materias específicas.

El problema se halla en la concepción de prestigio que poseen. Esta concepción se basa fundamentalmente en el grado de especialización y nivel de conocimientos que imparten, la edad de sus alumnos y si son de secundaria, bachilleres o ciclos formativos. Esta posición sitúa a los alumnos siempre en desventaja. Los profesores tienen en sus manos la cultura "de verdad"; los alumnos o son unos ignorantes o no tienen interés, especialmente, los que cursan ESO. Para estos profesores no existe el dilema entre educar o instruir, cada alumno es abandonado a su suerte, alegando que la educación corresponde a la familia y a ellos la instrucción.

Desde esta perspectiva y sin un tiempo de preparación previa adecuado, la reforma ha sido como un jarrón de agua fría para este colectivo. Mientras tanto, las clases se han

convertido en algo complejo, ingobernable y se ha generalizado una especie de desasosiego auspiciado por la concepción de que a los adolescentes no les interesa nada o casi nada. Exactamente, no consiguen saber qué hacer con ellos y cómo hacerlo. Algunos reconocen sus dificultados argumentando que no han recibido la formación adecuada para ello, otros trabajan con indiferencia porque este "tinglado" no va con ellos. ¿Por qué y para qué cambiar? que cambien los otros los alumnos, que cambie la sociedad. En medio de tanta maraña existen profesores brillantes, con imaginación que no les importa las horas de trabajo que tengan que dedicar pero que se ven abocados a la soledad porque la mayoría no comparte sus mismas preocupaciones.

Los equipos directivos adolecen de los mismos problemas: la falta de un proyecto educativo que reúna y motive a los profesores a salir de su ensimismamiento y les muestre la riqueza humana de trabajar en situaciones complejas excepcionales como las que presentan los centros educativos en la actualidad. Claro que resulta difícil convencer a ingenieros, matemáticos y escritores frustrados por no haber podido alcanzar el ideal que prometían sus estudios universitarios. En esta situación se encuentran emocionalmente bloqueados y ni ven como pueden reorientar su trabajo docentes, ni ven como recuperar parte del prestigio perdido.

4. El concepto de autoridad: un modelo sobre arenas movedizas

Broccolichi y Oeuvrard (1999) manifiestan que la organización actual del sistema educativo no permite una asistencia intensiva y diferenciada; no obstante, estos autores la consideran indispensable con el progresivo aumento de los estudiantes procedentes de las clases populares y poco provistos de capital cultural. Mantener en la escuela a los que antaño habían sido "excluidos" sin crear al mismo tiempo las condiciones de una acción educativa eficaz dirigida a los alumnos que dependen más de la escuela para adquirir todo lo que en ella se exige, implica hacer surgir dificultades de todo orden, capaces de deteriorar las condiciones de trabajo de los docentes sin mejorar realmente la suerte de los alumnos.

Las escuelas, según Gimeno Sacristán (1998:157) fueron creadas como espacios cerrados de acuerdo con un modelo que cumpliera diversas funciones[7] a la vez. Para su desarrollo se forjó un determinado concepto de organización que ha generado un modelo cultural basado en el orden y en la autoridad como ejes prioritarios. Este modelo

[7] Gimeno Sacristán se refiere a funciones tan diversas como acoger, asistir, moralizar, controlar y enseñar a grupos numerosos de menores. (Gimeno Sacristán 1998: 153)

disciplinario (en términos de Foucault) no es seguro que fuera el más adecuado y mucho menos si lo consideramos a la luz de las circunstancias actuales. El orden y la disciplina se han convertido en una obsesión tal como reconoce Fernández Enguita (1990). Según este autor, muchos profesores consideran que aprender a aceptar la autoridad forma parte de la transición a la vida adulta.

Para Gimeno Sacristán la cuestión se centra en el tipo de disciplina que pedimos y las causas que han inducido a la creación de que es el único posible, destacando la noción de tiempo escolar de aprendizaje que debe ser igual para todos y las formas de organización del currículo y de la temporalidad de la enseñanza como modelos dominantes.

Para Fernández Enguita (1990:181) se produce una contradicción entre el discurso liberal de la pedagogía y la dimensión autoritaria de la práctica escolar. Considera la existencia de una cierta incapacidad de plantear un modelo de organización escolar diferenciado. Tanto Fernández Enguita como Gimeno Sacristán desde perspectivas diferenciadas coinciden en que la organización presente de la educación no es la única forma y que es posible imaginar otro tipo de entorno que proporcione experiencias con un mundo adulto, con la sociedad en general y con la cultura más enriquecedoras.

Pero ¿cómo lo ven los profesores? ¿Qué tipo de concepción subyace a las prácticas que obstaculizan la concepción de un sistema diferenciado? ¿Cuál es su concepto de autoridad? ¿Cómo perciben la posibilidad de ruptura de este sistema?.

Ciertamente, si partimos de la idea general que los años de democracia son todavía pocos para valorar cuál ha sido el efecto real que ha tenido sobre la ciudadanía a nivel de prácticas dialogantes y cívicas; si, por otra parte, observamos los modelos que se proyectan en los medios de comunicación de masas a menudo ofensivos, podemos llegar a la idea de que, en general, se produce una cierta falta de civismo en la sociedad. En este sentido, los centros educativos son microcosmos sociales que reflejan las dinámicas que se producen en la sociedad y no es de extrañar que, a veces, tanto los adolescentes como las familias adolezcan de esta falta de civismo. Sin embargo, no siempre los profesores ayudan a mejorar esta sensación; su acentuado individualismo les lleva a situaciones de solidaridad precaria de las cuales son muy conscientes los adolescentes. Por otra parte damos por sobreentendido que todos los grupos sociales comparten el mismo concepto de autoridad y este es un hecho más que discutible. Recordemos que la asistencia a la escuela no es un acto voluntario, que está excesivamente centrada en disciplinar en espacios de clausura, tal como diría Gimeno

Sacristán (1998: 157) y que muchos de los contenidos que allí se enseñan no son de interés para quienes están allí por obligación.

El problema está a cuál de las dos afirmaciones posteriores le otorgamos más importancia: si al hecho de vivir en una sociedad que tiende a actitudes poco respetuosas o bien si los docentes se encuentran exclusivamente centrados en un sistema de roles adscrito más acorde con modelos de sociedad anteriores e interpretan cualquier crítica como una agresión a su autoridad[8]. El análisis de los discursos que hemos realizado pone de manifiesto la dificultad del fiel de la balanza para inclinarse hacia una u otra situación aunque existe una sensibilidad exacerbada por la pérdida de autoridad y de estatus por parte de los profesores.

Los profesores se quejan de manera generalizada de una falta de respeto y de la intolerancia de determinados alumnos, los alumnos se quejan de que no se les presta la atención debida. En opinión de los profesores los modelos de triunfadores de los alumnos no se corresponden en nada con los modelos escolares y por este motivo los profesores son puestos continuamente en cuestión. Según esta perspectiva los profesores estarían obligados a ser líderes de sus grupos. A pesar del énfasis que desde la Pedagogía y Psicología se ha puesto en la idea de maestro/profesor igual a líder, observamos que no se trata de un concepto adecuado para calificar la personalidad y la tarea del profesor. La función del profesor no es la de ser líder sino un buen conductor de grupos, un orientador o un experto con amplios conocimientos sobre la vida y la sociedad. Los profesores que actúen bajo la presión de que deben ser líderes de sus grupos están condenados a un elevado grado de frustración. El liderazgo se acompaña siempre de modelos competitivos incluso artificiales que nada tienen que ver con el mundo de la educación.

La confusión alrededor de su nuevo rol genera una percepción de infravaloración, nivel de autoestima bajo, si esta sensación se acompaña de algunos comentarios desafortunados de los alumnos como que los profesores son unos fracasados la sensación de malestar aumenta. Y lo cierto es que hay algo de verdad, algunos profesores están en la educación como el último recurso y este resentimiento se proyecta. También se proyecta una escasa tradición de participación democrática y la creencia de que el respeto y la autoridad les vendrán ya dados por la misma posición que ocupan. Si aplicamos la concepción que Bernstein desarrolló acerca de los sistemas

[8] No hemos planteado en este artículo el problema de la edad. La adolescencia es una edad crítica y por tanto determinadas actitudes de los adolescentes deben enmarcarse en este contexto.

de roles familiares a los agentes del sistema educativo, más en concreto a los profesores, podríamos distinguir dos tipos de roles: los posicionales y los orientados hacia la persona. En los roles posicionales (que serían el equivalente de los roles adscritos de Parsons) la adopción de decisiones está en función del estatus del miembro que decide. En este sistema habría una clara separación de roles: alumno/profesor y la adopción de decisiones y emisión de juicios que vendrían determinados por el estatus formal. Este sistema daría lugar a un sistema de comunicación débil o cerrado.

Contrariamente, en el sistema de roles orientado hacia las personas la gama de decisiones, modificaciones y juicios sería una función de las cualidades psicológicas de la persona y aunque hubiera un límite determinado por la edad y la adscripción de estatus está última se reduciría dando lugar a un sistema de comunicación fuerte y abierto (Bernstein, 1993: 159-163). En definitiva, la teoría de Bernstein nos plantea la existencia de dos tendencias en la comunicación y en los roles que se contraponen; mientras la sociedad se orienta hacia un sistema de roles personales en el que los individuos deben mostrar a diario la capacidad y las habilidades que requiere el rol que desarrollan, es decir, se ven obligados a ganarse el rol que desarrollan; en la escuela el rol del profesor se desea que sea cerrado, definido por el propio estatus de profesor. Los espacios de comunicación son débiles y reducidos. El profesor es el que ocupa este espacio mayoritariamente, en el proceso de transmisión de contenidos; por el contrario, la cultura de los alumnos se fundamenta en guardar largas horas de silencio. Apenas se dan ocasiones para un intercambio de aprendizaje dialogado, se fomenta el silencio y la pasividad en el aula. Estas actitudes son justamente lo contrario de lo que pide la sociedad: flexibilidad, innovación y creatividad.

Elliot (1992: 310) califica al tipo de profesor anterior como el experto infalible en contraposición con el nuevo modelo que califica como el experto reflexivo. El experto infalible concibe la sociedad como estable y con soluciones permanentes a pesar de la aparición de nuevos problemas y nuevas demandas. Su labor se fundamenta en la transmisión de los estereotipos como fiel "guardián" de la cultura profesional y su modo de hacer se basa en categorías preexistentes de conocimiento. Por el contrario, el experto entiende el cambio como discontinuo e impredecible dado que los problemas humanos y sociales no tienen definiciones ni explicaciones estables. Comprender, para el experto reflexivo consiste en situarse en, personalizar, establecer dilemas y controversias y negociar, es decir, debe de realizar un continuo proceso de

reconstrucción de los marcos y categorías en base de una acción inteligente, de un conocimiento útil y relevante como base de la reflexión y el diálogo.

También se producen actitudes escasamente democráticas por una parte del profesorado en la relación con los padres. Los padres o bien están ausentes porque se desentienden del proceso educativo de sus hijos o bien están desorientados en las más de las veces. Fernández Enguita (1993:99) cree que existe una incapacidad por parte de numerosos grupos de profesores de relacionarse con los padres como iguales. Además, lo que el profesor necesita, quiere o busca, en palabras de Fernández Enguita, es un tipo preciso de padre. Desea colaborar estrechamente con unos padres que sean fieles seguidores de sus consejos y reconozcan su labor. En cuanto los padres no aparecen, es más fácil achacarles dejación de la educación de sus hijos dando lugar al "mito de la familia culpable, frente al esforzado centro de enseñanza" (Fernández Enguita 1993:110).

La sociedad tampoco ayuda en la definición que los jóvenes puedan realizar sobre su futuro profesional. En este sentido, los profesores se lamentan de las perspectivas limitadas de sus alumnos respecto de su horizonte profesional. Comparar una moto, ganar dinero y hacer un curso de formación profesional que sea sencillo para tener un título rápido independientemente que guste o no o se tengan las habilidades requeridas. Las respuestas no son, en modo alguno, sorprendentes. Orizo (1991: 71-74) en su encuesta sobre los nuevos valores de los españoles observa el predominio en la transmisión cultural de lo que el denomina las virtudes débiles postmodernas como la tolerancia, los buenos modales, sentido de la responsabilidad, independencia. En cambio, los padres conceden mucha menor importancia a las llamadas "virtudes fuertes" típicas de la modernidad como la disposición a trabajar duro, la determinación, la perseverancia y la abnegación.

5. Autoridad y contraculturas escolares

¿Tienen los profesores un bajo perfil de compromiso social? ¿Su pretendida objetividad puede ocultar diferentes grados de indiferencia hacia las desigualdades sociales? ¿o simplemente se trata de ignorancia o falta de formación? ¿Son conscientes de las implicaciones educativas de las desigualdades sociales¿ ¿o se trata de la negación de su propio origen social ahora que creen que han alcanzado un estatus? Como muy bien expone Fernández Enguita (1999: 47) las escuelas se han de contemplar como instituciones marcadas por el mismo conjunto de culturas contradictorias que caracterizan a la sociedad dominante. En su interior conviven alumnos procedentes de

culturas dominantes y culturas subordinadas. El reto, según este autor, consiste en tomar conciencia de cómo funciona la cultura dominante en todos los niveles de la enseñanza escolar, a menudo se producen factores de desaprobación de las experiencias culturales de las "mayorías marginadas". La pertenencia a una cultura determina aceptar los sistemas de creencias, valores y símbolos que les son propios. Las culturas coinciden en algunos aspectos y se diferencian en otros; no obstante no todas tienen el mismo prestigio social.

Esta diferenciación puede plasmarse en concepciones y prácticas particulares en relación con el contexto educativo. El estudio realizado por Willis es paradigmático en este sentido y su aportación sobre las contraculturas escolares, de valor considerable. Willis define la enseñanza como una relación de contendientes potenciales en la búsqueda de su supremacía, esta batalla se libra en un marco definido (base material de los edificios, organización específica, horarios y jerarquía) en el que se establece el eje de la superioridad del profesor de un modo particular. No obstante, el poder real de coerción directa del profesor en la sociedad moderna es muy limitado puesto que la autoridad debe ganarse y mantenerse en términos morales y no coercitivos; sin embargo la batalla permanente para afirmar y legitimar una supremacía moral personal, especialmente en condiciones de un poder limitado es agotador.

Para algunos de estos chicos, una de las fuerzas más opresivas es la actitud despectiva y sarcástica de algunos profesores (Willis 1988: 96). Esta actitud procede de la particular conjunción de clase e institución tal y como aparece después de la diferenciación. Muchos profesores son violentados cuando deja de funcionar el paradigma educacional. En general, las actitudes de los chicos son interpretadas en términos de impertinencia y mala educación. Su frustración e ira adopta la forma de la retirada de su propio equivalente el "conocimiento". Los colegas lo toman como insulto, no por su identidad institucional, sino por la identidad total de clase que han adoptado y readaptado.

6. La quiebra del modelo cultural dominante

La pérdida de legitimidad del trabajo docente también viene determinada por la quiebra del modelo cultural dominante. Este modelo se ha centrado, tradicionalmente, en la transmisión de una cultura de carácter humanístico. Esta concepción cultural ha constituido la base para la formulación de los contenidos curriculares. A menudo, los docentes han ignorado que esta cultura no representaba a todas las culturas de la sociedad obviando su carácter clasista. Este hecho ha repercutido en las clases populares que han tenido más dificultades para adaptarse al sistema. En este sentido, González

Blasco y González Anleo (1993:83) en su Informe sociológico sobre el profesorado en la España actual manifiestan que al entrar en crisis el modelo cultural dominante que interpretaba y representaba el profesor, éste pierde parte de su sentido y en consecuencia también entra en crisis. Para estos autores, el dejar de ser el modelo y guardián de este ideal cultural tiene que suponer necesariamente un desgaste de su autoridad, toda vez que el respeto que se le tenía era profesorado en realidad a la institución cultural que representaba. Desde una perspectiva postmodernista, algunos autores hablan de la desacralización de la cultura, de nihilismo cultural basándose en la imposibilidad de construir un relato que de cuenta de todos los hechos de la sociedad y su ligazón histórica. En este orden de cosas, el profesor más que experto en el dominio de conocimientos y de discursos deberá redefinir su rol como experto en funciones pedagógicas. En definitiva, lo que está claro es que existe cada vez más la conciencia de que tanto el contenido actual de la educación secundaria como la disposición del mismo han quedado desfasados y ya no son importantes en el mundo contemporáneo, aunque, los cambios no se producen con facilidad. Es evidente que, y en esto coinciden autores como Hargreaves (1996) a medida que el conocimiento científico se hace cada vez más provisional, la validez de un currículo basado en el saber dado y en hechos indiscutibles se hace cada vez menos creíble para todos los alumnos. Los procesos de investigación, análisis, obtención de información y demás aspectos del aprender a aprender de forma crítica y comprometida cobran mayor importancia en cuanto a objetivos y métodos para los profesores y las escuelas en el mundo postmoderno.

7. Reinventar el sistema educativo

Vamos a formular tres aspectos de entre los muchos posibles que nos deberían inducir a replantear el sistema educativo como tal. El primero se basa en la transmisión cultural de contenidos, el segundo en la organización del sistema educativo y de los centros escolares y el tercero en los requisitos de la formación docente.

a) La transmisión cultural de los contenidos

Tradicionalmente, el pasado ha determinado el presente en cada una de las sociedades, así lo constata Giddens cuando analiza la modernidad; en cambio, nuestras sociedades han dejado de estar ancladas en la tradición (se han destradicionalizado en términos de Giddens). Ello significa que el pasado deja de ser una referencia válida para orientar el futuro; es decir, a partir de ahora el futuro va a determinar el presente. Este hecho implica invertir los términos en educación puesto que una de sus misiones esenciales era

lograr la cohesión de las sociedades a partir de la posesión de una historia común, de un pasado reconstruido míticamente.

En cambio, nuestras sociedades se basan sobre la imbricación de dos ejes: el de la globalización (el espacio sin fronteras) y el de lo local. El reto consiste en tener la flexibilidad de saber mantener el equilibrio entre los dos. El desequilibrio puede ser pernicioso: encerrarse única y exclusivamente en lo local puede ser fuente de potenciales conflictos. Centrarse en el espejismo de lo global puede conducir a identidades sin base, como flotando entre espacios virtuales. Lo más importante para las sociedades es orientarse hacia un proyecto dando lugar a las identidades proyecto tal como las formula Castells (1999).En otro sentido de las cosas, el modelo del nuevo profesionalismo debe tener unas implicaciones curriculares y debe tener en cuenta el aprendizaje experiencial de conocimiento relevante y útil; demasiadas escuelas se basan en una socialización rápida partiendo de una cultura profesional redundante y una prácticas obsoletas. Esta reflexión debe estar presente en la definición de los contenidos y en su estructura.

b) La cultura de la organización

Constituye quizá el aspecto más importante de la innovación educativa. Hargreaves ha analizado los efectos de las estructuras tradicionales:

- Las funciones especializadas y las estructuras muy compartimentadas que surgen de ellas crean identidades departamentales fuertes. Este sería el caso de los profesores de secundaria. La balcanización sería la metáfora más apropiada para calificar estos tipos de organización en los que "el otro" apenas existe. Resulta especialmente complicado formular objetivos conjuntos porque existe un grado muy débil de identificación con la organización.
- Se produce una tendencia al anquilosamiento, una vez se han formulado y logrado unos objetivos se constata la resistencia a aceptar nuevos retos.
- En las jerarquías convencionales de liderazgo e inspección a medida que se introducen nuevos cambios y el tiempo de decisión se comprime aparece la ansiedad y el estrés que desembocan en ineficacia.
- Las pautas de delegación y las cadenas de mando sólo consiguen poner trabas a la organización en condiciones de cambio rápido.

Así pues ¿qué tipo de organización resulta ser el más eficaz? Para Reynolds y Parker (1992) es difícil saber qué tipo de organización es la más eficaz, puesto que:

a) Después de analizar diversas organizaciones no existe una idea clara de lo que hace que una escuela sea eficaz ni de cómo se establece.
b) Se ignora como crear escuelas eficaces, la mera imposición de nuevas organizaciones han producido el efecto contrario del que se pretendía conseguir.
c) Las pruebas que consideran a una escuela eficaz no permanecen estables en el transcurso del tiempo.
d) Las escuelas que son eficaces en relación a los resultados académicos y destrezas básicas puede que no lo sean en contextos y exigencias de una sociedad postindustrial.
e) Las ideas de eficacia son, frecuentemente, específicas y contextuales. Los que resulta ser bueno para unos países, se ha demostrado que apenas tiene efectos en otros.

Lo que sí parece claro es que necesitamos estructuras más flexibles, adaptables al cambio, con relativamente pocos niveles de jerarquía formal y límites difusos entre funciones y unidades, sensibles y con capacidad de respuesta al medio. En palabras de Kanter (1992) "estas organizaciones potencian a las personas para que actúen y sean emprendedoras, las recompensan por sus aportaciones y les ayudan a incrementar su destreza y su "empleatividad"… acelerando la evolución de un modelo de organización que define los límites de las organizaciones como elementos fluidos y permeables. Reconoce que las influencias sobre las acciones de la organización provienen de muchas fuentes y direcciones y a través de muchas vías…En consecuencia, en el nuevo modelo, hay que ver la acción de la organización en términos de conjuntos de grupos de actividades cuyos miembros, composición, propiedad y objetivos cambian constantemente…" (Kanter, 1992: 93-94) ¿Hasta qué punto este modelo puede implementarse en el sistema educativo y en la misma formación de los docentes?

8. Qué formación para que docentes: culturas en competición

En un punto anterior de nuestra exposición planteábamos la existencia en nuestras sociedades de otros medios que también educaban. De hecho, los críticos culturales la llaman "sociedad espectáculo" y la "cultura del simulacro" con un trasfondo de valores simulados, de copias sin originales, de cuerpos sin órganos (Mclaren 1992:72). La colonización que los medios de comunicación de masas han realizado sobre todos los aspectos de la vida cotidiana convierten estos medios en una fuese primaria de socialización. Esta proyección ha sido tan significativa que podemos hablar de la

aparición de jóvenes generaciones con unos hábitos, intereses, maneras de pensar y sentir diferenciados.

Pérez Gómez (2001) habla de la configuración ideológica sobre la que proceden estos medios basándose en los siguientes aspectos: el mito de la objetividad y de la manipulación inadvertida, la configuración y uso de estereotipos muy especialmente de índole sensorial, intuito y emocional, pasividad y aislamiento de la realidad virtual, primacía de la imagen sobre el texto escrito. Otros autores, sobre esta posición maniqueísta relativizan sus efectos para poner en evidencia un análisis del tema que se basa en la interpretación activa que los sujetos hacen de los mensajes. Willis en su *Common Cultura* (1990) exalta la cultura común cuyo fundamento lo establece en la creatividad intrínseca al ser humano. Según dicho autor debe reconocerse que el encuentro entre la coherencia y la identidad en la cultura común se produce de las maneras más sorprendentes, blasfemas o alienadas si se las mira desde las viejas ortodoxias marxistas: en el ocio no en el trabajo; mediante mercancías, no mediante los partidos políticos; privadamente, no colectivamente. En último término cabe preguntarse que hay de universal en los valores de la cultura humanística que nos sirva para interpretar y analizar nuestra sociedad.

9. Conclusiones

En una sociedad en permanente y vertiginoso cambio, entre lo global y lo local, la educación no está siendo el eje vertebrador de la integración social ni el profesorado ejerce el liderazgo del desarrollo de una modernidad puesta en entredicho. Se están dando procesos de destrucción de la base moral del profesorado: pérdida del respeto social, crisis de autoridad y quiebra del "hombre (mujer) culto". La función del profesor en la reforma se centra en la adaptación a los nuevos tiempos, cuestión ésta que se haya un tanto lejana de la realidad. Tradicionalmente nos encontramos con un ethos rígido y una concepción poco positiva de la escuela participativa. La encrucijada entre la instrucción y la educación se percibe como antagónica y no complementaria ni sinérgica.

En este sentido, la fluidez de las organizaciones desafían las estructuras balcanizadas (según Hargreaves) de la enseñanza secundaria para atender las necesidades de colaboración y de aprendizaje ocupacional compartido en contextos más amplios y complejos. Dicho autor advierte que la necesidad de flexibilidad en la organización y la complejidad tecnológica crean la necesidad de la diversidad. Ésta, sin embargo, puede

ser percibida como un peligro en el marco de una globalización que provoca dudas e inseguridades. Por consiguiente, existe la tentación de reconstruir los curriculas tradicionaes de carácter etnocéntrico y xenófobo, reforzando las desigualdades educativas entre grupos de culturas diferentes. Ello también puede provocar un exceso de contenidos y sobrecargas que los profesores tendrán que soportar. Así mismo, continuando con los postulados de Hargreaves, se reforzarían las estructuras de la enseñanza secundaria basadas en asignaturas que inhiben el aprendizaje en un contexto de organización global. La incertidumbre moral y científica se traduce en dudas de difícil acuerdo sobre cómo enseñar y qué enseñar.

De alguna manera, hablábamos en otro apartado anterior de la posibilidad de reinventar el sistema educativo, de refundarlo. En esta línea, Gimeno Sacristán (2001) habla de la necesidad de un cambio de paradigma, ya que el proyecto cultural escolar es muy poco atractivo para los alumnos y poco racional para marcar la lógica de sus vidas, de sus decisiones o para insertarlos en el mundo del trabajo. La atención al alumno debe ir más allá de lo académicamente tradicional para educar ciudadanos y personas más éticas. Es por ello, que insistimos en la necesidad de nuclear dicha acción en un sentido de "comunidad educativa", donde participen los profesionales de la docencia, pero también otros profesionales como trabajadores sociales, educadores sociales, psicopedagogos y voluntariado.

En todo caso, la motivación del profesorado va a ser fundamental para todo ello. En ocasiones puede parecer que el empoderamiento de la comunidad puede ahogar las iniciativas del profesor, pero si éste tiene una participación activa en la definición de metas y políticas educativas dicha situación queda abortada. En otras ocasiones, también puede producirse un alejamiento de la comunidad a medida que los profesores adquieren más poder y se profesionalizan más. Un estudio de caso, pertinente a lo que estamos formulando, es la experiencia norteamericana de su segunda reforma educativa de los años 80, y que analizada por Zeichner (1991) se nos presenta como una alternativa a tener en cuenta. Esta reforma se basa en la motivación de los profesores para participar en la definición de las metas y políticas, así como desarrollar su criterio profesional acerca del contenido del currículum y el significado de la instrucción. Se propone, además, reestructurar las escuelas y desarrollar ambientes de trabajo más colaborativos y profesionales. Según observa dicho autor se producen toda una serie de aspectos positivos en la provisión de profesores más estimulados por la humanización. En este sentido, la idea de Zeichner es que, en la medida en que se otorga mayor

capacidad de control de los profesores sobre su trabajo y sobre las escuelas se produce un debilitamiento de la estandarización de sus prácticas. Ello también puede provocar un conflicto entre el profesorado y el "staff" organizativo, ya que las autoridades externas a las escuelas, en ocasiones ven la estandarización como el mejor camino para dotar de mayor calidad educativa a las escuelas.

En definitiva, y siguiendo los postulados de Darling-Hammond, podemos presentar unas líneas maestras de propuestas de mejora, en la línea de una sociología de la educación aplicada:

- se ha de promover el establecimiento de unas relaciones colaborativas entre los especialistas en contenidos, especialistas en educación y los que realizan las prácticas
- se han de extender los conocimientos básicos a los profesores, a través de cursos en las universidades o formación en los propios centros
- se ha de fomentar la experimentación, ya que desde la antropología social y cultural se nos demuestra que es fundamental en las relaciones de enseñanza-aprendizaje exitosas, en el marco de una sociedad que educa
- se ha de facilitar y concretar la creación de períodos de formación continua, dentro de la propia vida laboral de los profesores, como un elemento más de su tarea cotidiana
- se han de profesionalizar nuevas prácticas en la enseñanza, desarrollar nuevos roles y responsabilidades diferenciadas.

La crisis en la educación secundaria, y entre su profesorado, parece ser sempiterna como en la sociología de la educación, pero quizá no es más que un síntoma de que está viva, que se regenera y que interesa a la sociedad. No en vano, la educación secundaria y su profesorado, están en el ojo del huracán de un momento decisivo de los jóvenes, de la formación ciudadana y de la preparación para la inserción laboral, y/o académico-universitaria.

BIBLIOGRAFIA

APPLE, M. W. (1986): *Ideología y currículo*, Madrid, Akal.

APPLE, M.W. (2000): *Teoría crítica y Educación*. Madrid, Miño y Dávila.

APPLE, W. M. (1987): *Educación y poder*. Barcelona, Paidós/MEC.

BALL, S. J. (comp.) (1997): *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*. Madrid, Morata.

BAUTIER, E. *et alii* (1995) : *Travailler en Banlieue. La culture de la professionalité*. Parid, L'Harmattan.

BERNSTEIN, B. (1988): *Clases, códigos y control. Hacia una teoría de las transmisiones educativas*. Madrid, Akal.

BERNSTEIN, B. (1989): *Clases, códigos y control. Estudios teóricos para una sociología del lenguaje.* Madrid, Akal.

BERNSTEIN, B. (1993): *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid, Morata.

BLANCO, N. (2000): "Mujeres y hombres para el siglo XXI: El sexismo en los libros de texto", en SANTOS GUERRA, M. A. (coord.) (2000), *El harén pedagógico*. Barcelona, Graó.

BOURDIEU, P. (1988): *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Madrid, Taurus.

BOURDIEU, P. PASSERON, J. CL. (1977) *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona, Laia.

BOWLES, S. GINTINS, H. (1977): *Schooling in Capitalism in America*. London; Routledge and Kegan Paul.

BOWLES, S. GINTINS, H. (1980): Contradiction and Reproduction in Educational Theory" in BARTON, L. MEIGHAN, R. WALKER, S. (ed.), *Schooling, ideology and the curriculum*. Barcombe, Palmer Press.

BOWLES, S. GINTINS, H. (1985): *La instrucción escolar en la América capitalista*, Madrid, Siglo XXI, pp.169-198.

BROCCOLICHI, S. OEUVRARD, F. (1993): "El engranaje" en BOURDIEU, P. (dir) *La miseria del mundo*. Madrid, Madrid.

DARLING HAMMOND, L. (ed.) (1994): *Professional development schools. Schools for developing a profesión.* Teachers Collage, Columbia University, new Cork and London.

ELLIOT, J. (1991): "A model of Professionalism and its Implications for Teacher Education" en *British Educational Research Journal*, vol.17, n.4, pp309-318.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1990): *La cara oculta de la escuela: educación y trabajo en el capitalismo*. Madrid, Siglo XXI.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1990): *La escuela a examen*. Madrid, Eudema.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1992): *Poder y participación en el sistema educativo. Sobre las contradicciones de la organización escolar en un contexto democrático*. Barcelona, Paidós.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1993): *La profesión docente y la comunidad escolar: crónica de un desencuentro*. Madrid, Morata.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1999): *La profesión docente y la comunidad escolar: crónica de un desencuentro*. Madrid, Morata.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (2005): *La sociedad del conocimiento: democracia y cultura de los retos de la institución educativa*. Madrid, Octaedro, FIES.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (coord) (1997): *Sociología de las Instituciones de Educación Secundaria*. Barcelona, Horsori, ICE, UB.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M.(2001): *La jornada escolar*. Barcelona, Ariel.

FIRESTONE W.A. BADER, B.D. (1991): Professionalism or Bureaucracy? Redesigning Teaching", in *Educational Evaluation and Policy Analysis*, vol. 13, n.1, pp.67-86.

GIL VILLA, F. (2000): *Sociología del profesorado*. Barcelona, Ariel.

GIMENO SACRISTAN, J. (1998): *Poderes inestables en educación*. Madrid, Morata.

GIMENO SACRISTAN, J. (2001): *Educar y convivir en la cultura global*. Madrid, Morata.

GIMENO SACRISTAN, J. (2003): *El alumno como invención*. Madrid, Morata.

GLAZER, J. S. (1991): "Feminism and Professionalism in Teaching and Educational Administration", in *Educational Administration Quarterly*, vol. 27, n. 3, pp.321-342.

GONZÁLEZ BLASCO, P. y GONZÁLEZ ANLEO, J. (1993): *El profesorado en la España actual. Informe sociológico sobre el profesorado no universitario*. Madrid, Fundación Santa Maria.

GOODSON, I. F. (1990): "Nations at risk and national curriculum: ideology and identity", en *Politics of Education.* Association Yearbook, Londres, Frances & Taylor, pp. 219-252.

HARGREAVES, A. (1994): *Changing Teachers, changing times. Teachers' work and culture, in the postmodern age*. London, Cassell.

HARGREAVES, A. (1996): *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid, Morata.

HARGREAVES, A. (2003): *Enseñar en la sociedad del conocimiento. La educación en la era de la inventiva*. Barcelona, Octaedro.

HARGREAVES, A. EARL, L. RYAN, J. (1998): Una educación para el cambio. Reinventar la educación de los adolescentes. Barcelona, Octaedro.

KANTER, R. M. STEIN, B.A. JICK, T.D. (1992): *The challenge of Organizational Change.* New York, The Free Press, pp.3.

PARSONS , T. (1990): "El aula como sistema social: algunas de sus funciones en la sociedad americana", en *Educación y Sociedad*, 6, pp. 173-195.

REYNOLDS, D. PARKER, A. (1992): "Schools Effectiveness and school improvement in the 1990s" en REYNOLDS, D. CUTTANCE, P (eds) *School Effectiveness: Research, Policy and Practice*. London, Cassell.

WILLIS, P. (1988): *Aprendiendo a trabajar*. Madrid, Akal.

ZEICHNER, K. M. (1991): "Contradictions and Tensions in the Professionalization of Teaching and the Democratization of Schools", in *Teachers College Record*, Vol.92, n. 3, Columbia University.