

REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación

Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar

RINACE@uam.es

ISSN (Versión impresa):

ISSN (Versión en línea): 1696-4713

ESPAÑA

2004

Antonio Bolívar

LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA EN ESPAÑA. EN LA BÚSQUEDA DE
UNA INESTABLE IDENTIDAD

*REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en
Educación*, enero-junio, año/vol. 2, número 001

Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar
Madrid, España

LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA EN ESPAÑA. EN LA BÚSQUEDA DE UNA INESTABLE IDENTIDAD

Antonio Bolívar
Universidad de Granada

“Se puede decir que la “identidad” se ha convertido ahora en un prisma a través del cual se descubren, comprenden y examinan todos los demás aspectos de interés de la vida contemporánea. Las cuestiones establecidas del análisis social se están redefiniendo y renovando para ajustarse al discurso que ahora gira en torno al eje de la identidad” (Bauman, 2001: 161).

Habría muchos modos de enfocar el análisis de la problemática de la Educación Secundaria Obligatoria en España. Voy a ensayar, por razones que expongo a continuación, una lente a la vez clásicamente moderna y postmoderna: los problemas o la *malaise* que, en las últimas décadas, aqueja a la educación Secundaria y a su profesorado, en último extremo, provienen de la búsqueda (im)posible de una identidad propia, diferenciada de la Primaria y del Bachillerato, al desdibujarse su identidad institucional, en unos casos por asimilarse por abajo o, en otros, por arriba. La inestabilidad de no ser ni lo uno ni lo otro es fuente continua de problemas. Como señala Bauman los análisis sociales se redefinen y renuevan actualmente para girar en torno a la identidad, lo que –desde esta nueva mirada– puede revelarnos más de nuestra situación actual de lo que lo han hecho otro tipo de análisis modernos.

Por lo demás, la crisis de identidad de la Secundaria es constitutiva desde su propia configuración. Como, en varios escritos, ya a comienzos del pasado siglo reflejó el gran sociólogo y pedagogo de esta etapa educativa, “la enseñanza secundaria atraviesa una crisis muy grave que aún no ha llegado a su desenlace. Todo el mundo se da perfecta cuenta que no puede seguir siendo lo que en el pasado fue: sin embargo, lo que ya no se ve con la misma claridad es lo que está llamada a convertirse. De ahí esas reformas que, desde hace cerca de un siglo, se van sucediendo periódicamente, atestiguando, a la vez, tanto la dificultad como la urgencia del problema” (Durkheim, 1905: 123).

Ese no poder conservar la identidad pasada, pero no tener claro la identidad futura, refleja bastante bien el problema perenne de la Secundaria. Así, en España, en la LOGSE (Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo, 1990), la contradicción proviene de que, si bien en objetivos expresa una identidad más cercana a la Educación Básica o Primaria, como educación obligatoria; luego, en el diseño de su currículum, en organización de los centros y en profesorado, responde a un carácter cercano al Bachillerato, acrecentado al impartirse en antiguos Institutos de Bachillerato. Esto genera, como problema insoluble, una crisis de identidad profesional que, al final, va a dar al traste con dicha configuración. Como una vía (im)posible de salida, la LOCE (Ley Orgánica de Calidad de la Educación, 2002), aun manteniendo la misma estructura organizativa,

pretende volver, especialmente en el segundo ciclo (14-16 años), a darle una identidad del Bachillerato.

A esto se ha unido que, en nuestra condición postmoderna, donde los problemas educativos y sociales se han individualizado, las reformas afectan directamente a la propia identidad profesional del profesorado. El mundo de la vida retorna a un primer plano y la “política de la vida” del profesorado es preciso articularla con la política educativa, si no se quiere que la reconversión profesional pueda dar al traste con las pretensiones de las reformas educativas. Los cambios no pueden llevarse a cabo por encima de las emociones, sentimientos y horizontes profesionales del profesorado. Cambios impositivos, al margen de las vidas profesionales y que no contribuyen a situarlas en escenarios más atractivos, generan emociones negativas y resistencia; por lo que, como ha dicho Hargreaves (2003), querer introducir cambios, al margen de lo que los profesores y profesoras sienten, es introducirlos por la puerta falsa y –en cuanto tales– condenados al fracaso.

Configuración híbrida de la Secundaria, fuente de problemas

Coincido con los análisis de Antonio Viñao (2001) en los que estima que una fuente continua de problemas provienen de la configuración contradictoria de la ESO (Educación Secundaria Obligatoria, 12-16 años), como etapa educativa por su condición híbrida, cuya doble configuración genera, al tiempo, una indefinición. Por una parte, como educación obligatoria, básica y común, se asemeja a la educación primaria. Por otra, como una etapa más de la educación secundaria, se identifica con los bachilleratos y la formación profesional. Esta contradicción se acentúa al asignar su impartición a profesores de Bachillerato o de formación profesional, cuya cultura profesional es propia de una enseñanza no obligatoria no comprensiva, cuando los maestros (como se ha mostrado en los casos que impartían en el Primer Ciclo) tenían una cultura profesional más cercana.

En definitiva, configurar una nueva etapa educativa significa optar, en primer lugar, por definir su especificidad o bien identificarla con la educación básica. Mantener, como se ha hecho, su carácter híbrido (básico u obligatorio), pero impartida en centros (Institutos) y por profesorado de enseñanza no obligatoria, será una fuente continua de problemas. En Francia, por ejemplo, en el ciclo 11-15 años se optó por establecerlo en los *collèges*, diferenciados de los Liceos, al tiempo que con un profesorado específico, lo que tampoco la ha eximido de problemas, pensando actualmente en reformarla.

Es discutible si la identidad de la ESO en España, como vamos a describir después, se ha configurado imitando a la Secundaria no obligatoria (Bachillerato) ya en el propio diseño curricular o, más bien, ha sido por su organización en los Institutos y por impartirla el profesorado de Bachillerato. Respecto a la primera, Amador Guarro (2002: 45 y 197) estima que “la nueva etapa de educación secundaria obligatoria (ESO), que supone la ampliación en dos años (de 14 a 16) de la escolarización obligatoria ha tomado como modelo el antiguo BUP (postobligatorio), en lugar de extender el de la etapa (antigua EGB), que ya era obligatoria”. Según este autor, la ESO vendría a reflejar –en su diseño curricular– más la imagen del BUP (especialización disciplinar, con división del currículum en áreas y asignaturas) que la de la educación básica, lo que plantearía problemas en su realización para la mayoría del alumnado. Respecto a la segunda, otros pensamos que más que un problema de diseño curricular se ha debido a la decisión de llevarla a cabo organizativamente en los Institutos de Bachillerato, lo que –en la práctica– supone su asimilación a las pautas culturales de dicha etapa, generando problemas para los alumnos, pero –también, como hemos visto– para los profesores. Por lo

demás, si bien el diseño curricular pretende unos objetivos de cultura general necesarios en la formación de la ciudadanía, su implementación práctica más se orienta a la cultura académica. En una investigación sobre las pruebas de evaluación empleadas en Secundaria, Julio Vera y J.M. Esteve (2001) muestran que los dichos contenidos academicistas predominan en los exámenes, hasta tal grado que estudiantes universitarios tendrían problemas para aprobarlos.

Por lo demás, la Enseñanza Secundaria se encuentra en crisis en todos los países occidentales. Como diagnosticaba desde el contexto francés, a comienzos de los noventa, para el 2000, Lesourne (1993: 31), “castigada sin misericordia por el crecimiento de los ingresantes, las mutaciones de la economía y las consecuencias de reformas mal encaradas, esta enseñanza no ha sabido resolver sus problemas en forma coherente y debe afrontar a la vez dificultades globales y dificultades específicas de cada una de sus partes”. La Ley de Calidad de la Educación en España, al margen de la opinión que merezca, focalizada casi en exclusiva en esta etapa, así lo pone de manifiesto. Algo similar acontece en Francia con la crisis de los *colleges*, encargados de dar una formación común y comprensiva.

La Educación Secundaria se encuentra, pues, ante graves problemas en Europa (Azevedo, 2000), en un proceso de reestructuración para hacer frente a los nuevos retos, como se manifiesta en las reformas emprendidas en la última década en la mayoría de los países (Eurydice, 1997b). El reciente Informe (Eurydice, 2002-4) dedicado al profesorado, al tiempo que hace una radiografía, pone igualmente de manifiesto algunos de los problemas que aquejan a su profesorado. Por eso, como – desde un análisis comparado– afirman Pedró y Puig (1998: 205): “en todos los países desarrollados probablemente no exista un nivel educativo con mayor complejidad institucional y curricular que el de la educación secundaria”.

En España, con motivo de la LOGSE, diversos diagnósticos muestran cómo, por el cruce de diversos factores y cambios sociales, la educación obligatoria, particularmente en el tramo 12-16, presenta fracturas y déficits (organizativos y profesionales), encontrándose en un momento de crisis (Alanis, 2003; Marchesi y Martín, 2002; Prats, 2002; AA. VV. 2000). Los Institutos de Bachillerato, transformados nominalmente en IES (Institutos de Educación Secundaria), en su estructura organizativa, curricular y profesional, tienen un diseño (*éthos* o cultura) heredado de la modernidad ilustrada para otros propósitos, incapaces de hacer frente a los retos de una población escolar que ya no es, exclusivamente, la burguesía o nuevas clases medias, sino las nuevas masas de adolescentes. El futuro de la nueva etapa educativa (Educación Secundaria Obligatoria) se juega, entre otros factores, en no haber logrado una identidad profesional del profesorado, paralela a una “cultura organizativa y profesional” compartida, al no haber puesto los elementos necesarios para que lo fuera.

En la configuración de la Educación Secundaria en España hemos sufrido un triple drama. En primer lugar, hacer leyes educativas del partido gobernante y no de Estado (es decir, con el consenso de todos los partidos), lo que ha motivado que, cuando gobierna el nuevo partido, se vea forzado a cambiar las leyes que no ha votado. Pero el mundo educativo no puede estar al arbitrio de los cambios políticos. En segundo lugar, las leyes se han propuesto –como no podía ser menos– mejorar la educación, pero –como dice Rosa María Torres (2000)– lo han hecho sólo como leyes “escolares” (limitadas a medidas en el sistema escolar), no “educativas” (dirigidas a intervenir activa y socialmente en la comunidad), como si los exclusivos cambios escolares pudieran dar respuesta a demandas más amplias. En tercer lugar, una confianza ilimitada en las regulaciones administrativas por medio de reformas diseñadas técnicamente, cuando la investigación educativa lleva décadas poniendo de manifiesto (Fullan, 2002; Tyack y Cuban, 2000) que los cambios legislativos no

provocan por sí mismos una mudanza de las culturas escolares y profesionales, menos aún de las condiciones sociales para llevarlas a cabo. Como es conocido, no basta la legitimidad de los cambios propuestos, si –paralelamente– no se ven acompañados de los procesos y condiciones necesarias para su implementación.

La búsqueda identitaria de la secundaria

La Ley General de Educación (LGE) de 1970, vigente en la práctica hasta finales de los noventa, prolongó la enseñanza obligatoria (Enseñanza General Básica) durante ocho cursos (6-14 años), con un modelo comprensivo progresivamente diversificado en la última etapa, integrando parte del anterior bachillerato elemental. La Enseñanza Secundaria, formada por el bachillerato, llamado ahora “unificado y polivalente” (BUP), se reducía a tres cursos, con un curso complementario (Curso de Orientación Universitaria), que preparaba y daba acceso a la Universidad. De modo paralelo, como una red independiente, se establecía la Formación Profesional. Sin embargo, la configuración de la Primaria (con doble titulación) y su engarce con la Secundaria, pronto mostró graves disfuncionalidades, en especial, haber generado “dos redes” (la obtención del Graduado escolar, que conducía al Bachillerato, y de un Certificado de escolaridad a la Formación Profesional), unido al desprestigio social de la segunda, al quedar como una vía de segundo orden, lo que provocó una pirámide escolar invertida. Esto va dando lugar a pensar, ya en una primera evaluación en 1976, en una Reforma curricular y estructural del período 12–16 años, de modo unificado (Puelles, 2000).

Estos problemas, incrementados por el cambio de la dictadura a un sistema político democrático, cuyos valores establecidos en la Constitución debían ser incorporados al sistema educativo, demandan una reforma estructural de las llamadas Enseñanzas Medias, que culmina –en esta primera etapa– con la publicación en el verano de 1981 del libro (análisis y propuestas) titulado *Las Enseñanzas Medias en España* (verano de 1981). En él se planteaba a debate la necesidad de dividir la Enseñanza Media en dos ciclos de dos años de duración cada uno, siendo el primero obligatorio (prolongar la escolaridad obligatoria en un ciclo común hasta los 16), unificar en este primer ciclo el Bachillerato y la FP (que se ofrecería indistintamente en Institutos de Bachillerato o de FP), supresión del Curso de Orientación Universitaria y dividir el segundo ciclo (Bachillerato propiamente dicho, y Enseñanza Técnica Profesional) en un conjunto de especialidades o secciones; propuestas que –en cierta medida– recogerá posteriormente la LOGSE (Fernández Enguita, 1983). Los problemas internos del partido en el Gobierno, la proximidad de elecciones generales y su posterior caída política, impidieron llevarla a cabo.

Con el nuevo gobierno socialista (1982), recogiendo el problema planteado, se inicia un período de experiencias de reforma de las Enseñanzas Medias, que culmina con la publicación en 1987 del *Proyecto para la Reforma de la Enseñanza (Educación infantil, primaria y profesional)*. Cifrándonos en la Secundaria Obligatoria, el Proyecto optaba por dividirlo en dos ciclos, respetando la organización existente hasta ahora de Centros y profesores (Primer ciclo en los Centros de EGB, y Segundo ciclo en los centros de BUP o FP, indistintamente). De este modo, aunque apuntaba la posibilidad de un Bachillerato de tres cursos (reduciendo el nivel de Secundaria a 12–15, como había formulado un “Estatuto del Profesorado” del año anterior), se decide por 12–16 y 16–18 años porque supone “un mejor aprovechamiento de los actuales recursos del sistema educativo, sobre todo en lo que concierne a la organización de centros escolares y distribución del profesorado”. Una huelga general del profesorado antes de que finalizara el curso 1987-88 daría al traste con los mejores propósitos, al tiempo que forzaba un cambio de ministro (Maravall por Solana) y ponía de manifiesto

un malestar del profesorado que, desde entonces, continúa o se ha acrecentado (Marchesi y Martín, 1998; Bolívar y Rodríguez Diéguez, 2002).

Prolongación de la obligatoriedad y configuración en los noventa

La Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990) extendió, pues, la educación obligatoria hasta los 16 años, estableció una nueva estructura de las etapas educativas, pretendiendo transformar la formación profesional, mejorar la calidad de la enseñanza, adaptar el currículo a las nuevas necesidades de conocimiento y conseguir una mayor equidad. De acuerdo con las experiencias y proyecto anteriores, conforma una nueva etapa educativa con cuatro años de duración, divididos en dos ciclos, como es la *Educación Secundaria Obligatoria* (ESO), recuperando dos cursos de la enseñanza básica y dos del bachillerato, unificando en estos cursos la Formación Profesional y el Bachillerato y los propios centros educativos, ahora denominados Institutos de Educación Secundaria (IES). El título de Graduado en Educación Secundaria, obtenido una vez cumplidos los objetivos generales, da acceso indistintamente al Bachillerato y a la Formación Profesional de Grado Medio. Los alumnos que no obtienen dicho título, en cambio, podían cursar unos “Programas de Garantía Social”. Al impartirse en los Institutos, el profesorado encargado eran los licenciados, anteriores profesores de Bachillerato (Agregados y Catedráticos, ahora unificados como “Profesores de Enseñanza Secundaria”), los maestros podían también hacerlo sólo en el Primer Ciclo.

La LOGSE, si bien ha dejado reducido el Bachillerato a dos cursos, juzgado por gran parte de profesores como insuficiente para preparar para la Universidad, con la ESO venía a recuperar para el profesorado de los Institutos una especie de Bachillerato elemental que la Ley Villar Palasí les privó, al agregarlos a la enseñanza básica (EGB). Ahora, sin embargo, había una diferencia fundamental: era –de modo obligatorio– para toda la población, anteriormente sólo para los que lo elegían, por querer seguir estudiando. De ahí, justamente, el rechazo a la impartición en la nueva etapa, más por “las condiciones reales en las que se ha llevado a la práctica la extensión de la educación obligatoria y la organización desde un modelo comprensivo de esta etapa que al hecho de que la educación sea obligatoria para todos hasta los 16 años” (Marchesi y Martín, 2002: 344). Este “estrategia pasiva” de los profesores de Bachillerato da lugar a una crítica a la nueva situación en los medios de difusión, expresando su malestar, que, a la larga, será el mejor aliado para el cambio de Ley, como señalan en su análisis Pérez-Díaz y Rodríguez (2003: 301).

Un conjunto de problemas, en especial la difícil conjunción de la comprensividad con una población crecientemente diversa (cultural, desigualdad social y necesidades educativas especiales), manifestados en su implementación práctica, han provocado un cuestionamiento social (manufacturado o real) de la ESO. El nuevo gobierno del Partido Popular (1996-2004) que, en su momento, había votado en contra de la LOGSE, defiende desde el primer momento una ruptura clara con los presupuestos que inspiraron dicha ley. De ahí que haya sido denominada como “reforma de la Reforma” o “contrarreforma” (Escudero, 2002). Con una orientación más neoliberal se pretende elevar los niveles de calidad, ya sea por fallidos planes de gestión empresarial de los centros, ya incrementando la libertad de elección de centros. Se cuestiona el modelo comprensivo en la configuración de la Secundaria Obligatoria, especialmente en el segundo ciclo de la ESO (14-16 años), para proponer itinerarios diversificados, aparte de hacerse eco de demandas del profesorado, como la supresión de la llamada “promoción automática” o sustituir las áreas por asignaturas, dando al currículum un carácter más cerrado, como ha establecido la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE) de 2002.

En el segundo ciclo, además de grupos de refuerzo y de Programas de Iniciación Profesional para aquellos que tengan dificultades para seguir los estudios, se establecen dos itinerarios en 3º (científico-humanístico y tecnológico), diferenciándose el primero en dos (científico y humanístico) en el último curso, que recuerda al antiguo Bachillerato de Letras (humanístico) y Ciencias (científico), además de la Formación Profesional (tecnológico). Esto es lo que hace que todos los itinerarios no tengan, de entrada, la misma calidad. Al respecto, como señala Manuel de Puelles (2004),

“Los itinerarios, en sí mismos, pueden no ser discriminatorios, aunque la propia inercia del sistema educativo tenderá a desembocar en la segregación de varias clases de educación si no se toman medidas cautelares. [...] No son los itinerarios en sí los que pueden alterar la igualdad básica ante la educación general, sino estos itinerarios” (p. 23).

Se refuerza también el carácter disciplinar de las asignaturas, con exámenes extraordinarios para los que no aprueben y, con más de dos asignaturas suspensas, se debe repetir curso (aunque solo por una vez). De este modo, en conjunto, se pretende dar una identidad a la ESO más cercana al Bachillerato, en congruencia con su profesorado y los centros en que se imparte, como éstos habían demandado en diversos foros (Feito, 2002). Ello puede ser fuente de problemas, al dirigirse a toda la población, por lo que se abren vías de diferenciación (itinerarios, grupos de refuerzo, Programas de Iniciación Profesional), con el peligro de que, de facto, se conviertan en segregadoras.

La LOCE supone una vuelta a una recentralización curricular, donde los programas de las asignaturas son establecidos por las administraciones, siendo tareas de los profesores la programación didáctica y su impartición. De ahí que desaparezca el Proyecto Curricular de Centro, un elemento innovador en la reforma educativa anterior, aunque luego quedara en gran medida convertido en burocrático. En segundo lugar, el currículo se acerca más al Bachillerato, por lo que se centra en los contenidos conceptuales principalmente, desapareciendo las actitudes y valores, así como los llamados “temas transversales”. Todo ello culmina acentuando el carácter de acreditación de la evaluación de diversos modos: repetición de curso, sistema de calificación numérico, calificación diferenciada por asignaturas, recuperación de materias suspensas. Asimismo, los centros tendrán evaluaciones externas al final de cada etapa educativa, lo que contribuiría –como toda prueba externa– a recentralizar aún más el currículum escolar. La contrapartida de la autonomía es que la Administración educativa ejerce un control remoto o “a posteriori” de los contenidos y niveles de consecución de los centros educativos, basado en los resultados (Bolívar, 2004).

Por lo demás, en esa búsqueda de una identidad perdida, la LOCE reinstaura, nominalmente, el Cuerpo de Catedráticos de Bachillerato, ahora denominados de “Enseñanza Secundaria”, a los que se accede por concurso-oposición y que, en su ejercicio, tienen algunas funciones específicas asignadas (jefatura de Departamento, dirección de proyectos de innovación y formación de profesores noveles, presidencia de tribunales, etc.). Por lo demás, pretende establecer una cierta “carrera docente” (de maestro a profesor de Secundaria, de éste a Catedrático y, por último, Inspección educativa), que pudiera ser un incentivo en el desarrollo profesional del profesorado. Como reconocen Pérez Gómez y otros (2003: 135), “en realidad, no puede afirmarse, para bien o para mal, que exista en España carrera profesional propiamente dicha ni que se establezcan incentivos a la calidad del trabajo bien hecho, ni al desarrollo profesional, de modo que en función de la experiencia, especialización y perfeccionamiento aparezcan nuevas tareas, funciones o puestos profesionales dentro de la misma etapa o nivel educativo”.

Conjugar currículum común y diversidad sociocultural

En definitiva, dos concepciones se enfrentan a la hora de abordar la diversidad de alumnado en el marco de la secundaria obligatoria: la que estima que debe hacerse en el marco de una escuela comprensiva, con un currículum común; y la que entiende que sólo se puede gestionar mediante la diversificación en el tratamiento educativo. En España, la primera se identifica con posiciones progresistas, la segunda posición con conservadoras, por lo que puede suponer en la segregación de alumnos (González, 2002). Por lo demás, los países (Alemania, Austria, Países Bajos) que establecen pronto una diferenciación son minoría, frente a la tendencia de prolongar la comprensividad, incluida la formación profesional específica. Como dice un informe de Eurydice (1997a):

“Mientras que la Educación Secundaria Inferior tiene prácticamente carácter universal en la mayoría de los países desde hace años, la creciente tasa de participación en la Educación Secundaria Superior sugiere que una rígida división de opciones puede no satisfacer las aspiraciones del alumnado. [...] La demanda laboral de aquellos alumnos que cursen una Educación Secundaria profesional demasiado definida puede disminuir en el futuro, a medida que el funcionamiento tecnológico vaya exigiendo cada vez más trabajadores con un nivel mayor de formación general. En efecto, prácticamente toda, si no toda la Educación Secundaria Superior, puede llegar a ser de carácter general” (p. 67).

La LOGSE, con la finalidad de ofrecer las mismas oportunidades educativas a los alumnos, opta por una comprensividad de la Educación Secundaria, en el sentido de una educación común, básica y obligatoria para todos los ciudadanos. Esta configuración integradora o inclusiva de la Secundaria Obligatoria la acerca más a la educación Primaria. La contradicción, fuente continua de problemas, como ya hemos señalado, ha sido asignarla a los Institutos de Secundaria y a su profesorado, cuya cultura organizativa y profesional era la propia de una educación no obligatoria y selectiva. Sin “cambiar las relaciones de poder existentes”, como dice Sarason (2003), o la “gramática básica”, como la denominan Tyack y Cuban (2000), el predecible fracaso de la ESO estaba anunciado. Al tiempo, sin inversión de grandes apoyos humanos y materiales, la comprensividad no puede llevarse adecuadamente a cabo.

Antonio Viñao (2001) acierta cuando, además, señala “el contrasentido que supone el intento de configurar una educación secundaria integrada o comprensiva sin actuar al mismo tiempo sobre los mecanismos sociales y económicos –en especial fiscales– que generan desigualdad”. En efecto, una comprensividad escolar debe verse apoyada, paralelamente, por medidas de intervención social. Como en su momento diagnosticó Sarason (2003: 59), si no queremos fracasar con las medidas de las reformas educativas, las acciones escolares “tienen que implicar y compartir responsabilidades con individuos y agencias no relacionados formalmente con las escuelas, pero que estén implicados formalmente y sean responsables de un problema social que se manifiesta en las escuelas”.

Sin intervenir socialmente en estas situaciones, la atención a la diversidad se puede convertir en una coartada para reforzar (o, al menos, legitimar) la desigualdad de partida. En cualquier caso, para una oferta educativa diversa pero no segregadora, eran precisas otras medidas organizativas, más allá de las indefinidas “adaptaciones curriculares individualizadas”. Como reclama recientemente Miguel Soler (2004):

“Con el fin de garantizar una oferta educativa capaz de responder a los distintos intereses y capacidades del alumnado, hay que dotar a los centros de los recursos humanos y materiales necesarios para organizar desdobles, grupos flexibles, reducir el número de áreas y de profesores distintos que imparten clase a un mismo grupo de alumnos y alumnas, fundamentalmente en los primeros cursos; hay que adelantar los programas de diversificación curricular a los 14 años y organizar otros programas dirigidos al alumnado que rechaza su escolarización en este nivel educativo; hay que incrementar considerablemente el espacio de optatividad y que los centros organicen los bloques de optativas que mejor se adapten a las características de su alumnado” (pág. 54).

Ruptura de la comprensividad en la Ley de Calidad

El carácter comprensivo de la Secundaria es cuestionado por el gobierno del partido popular (1996-2004), tanto por los responsables ministeriales en diversos foros (Feito, 2002), como por amplios sectores del profesorado que, ante la falta de recursos adecuados, atribuyen los problemas en los centros y aulas a la propia configuración legislativa. Bajada de nivel de los alumnos, incremento de violencia en los centros, promover una cultura del esfuerzo que habría puesto en entredicho la llamada “promoción automática”, han servido como lemas manufacturados para poner en entredicho el ordenamiento anterior. El cuestionamiento del carácter comprensivo vendría, a la postre, a culminar con la propuesta de itinerarios de la Ley de Calidad de la Educación. Así lo expresaba claramente Eugenio Nasarre, que ha sido Subsecretario de Educación y portavoz en la Comisión de Educación del Congreso de Diputados, en unas Jornadas de debate sobre la Enseñanza Secundaria:

“A mi juicio si mantenemos un modelo de comprensividad de carácter radical (enseñar las mismas cosas con los mismos objetivos a todos los alumnos en la mismas clases) hasta los 16 años resultará extraordinariamente difícil que en la mayoría de los casos la Educación Secundaria Obligatoria no acabe convirtiéndose en una etapa más de la educación primaria, en una mera prolongación de ésta, con análogos fines y planteamientos. Algunos autores y pedagogos incluso ya preconizan la desaparición de la Educación Secundaria Obligatoria como etapa con perfiles y objetivos diferenciados de la educación primaria en aras de una concepción unitaria de la formación general para todo la población” (Ministerio de Educación y Cultura, 2000: 19).

De este modo, si bien se mantiene la obligatoriedad, se cuestiona lo que llama un modelo de comprensividad de “carácter radical”, que entiende como una “mera prolongación de la educación primaria”, por lo que abogaba por una “diversificación” en el segundo ciclo de la ESO, así como potenciar las llamadas materias instrumentales básicas (Matemáticas, Lengua y Humanidades) en el primer ciclo, como de hecho ha realizado la Ley posterior (LOCE).

La Educación Secundaria Obligatoria se ha convertido, así, conjuntamente en fuente de problemas y en núcleo de la “contrarreforma” educativa. La Ley de Calidad de Educación (LOCE) manifiesta una preocupación excesiva por mejorar los resultados (de los mejores alumnos, se entiende), aún cuando vaya en detrimento de los alumnos más desfavorecidos o con mayores dificultades de aprendizaje. Propuesta (y aprobada) sin un contrastado diagnóstico que se hubiera hecho público (a través de algún “libro blanco”) para fomentar un debate social, con una manifiesta falta de un consenso político (y social) entre los partidos políticos, con lo que –una vez más– se convierte en una Ley de Partido y no de Estado y, siguiendo a la LOGSE, sin una previsión y

compromiso de financiación, su futuro y contribución decidida para la mejora es incierto. Con estas limitaciones, comenta Marchesi (2003:73), es difícil que una ley mejore significativamente el funcionamiento educativo.

Una crítica, sucesivamente reiterada, a la comprensividad de la ESO ha sido que ha bajado los niveles de exigencia y rendimiento de los alumnos. Una primera evaluación, cuando aún no se había implantado del todo la nueva secundaria, proviene de la Evaluación de la Educación Secundaria que efectuó el INCE (Instituto Nacional de Calidad Educativa) en 1998, que no cuestionaba que la Reforma provocara una bajada de nivel, mostrando unos resultados medianamente aceptables. Así afirmaba: “por el momento, no hay razones para decir que el rendimiento ha empeorado tras la aplicación de la LOGSE, pero tampoco las hay para decir que ha mejorado” (INCE, 1998: 148). En su resumen del diagnóstico de evaluación de las distintas dimensiones, García Garrido (2000), entonces director del INCE, no obstante subraya los resultados mediocres del 45 % del alumnado a los 14 años y del 77.5 % a los 16 años, aún cuando no se pudiera concluir que la aplicación de la LOGSE empeorara el rendimiento de los alumnos.

Por su parte, en cuanto a los resultados de los alumnos españoles de Secundaria (15 años) comparados con los restantes países, de acuerdo con el Informe PISA (*Programme for International Student Assessment*), están por debajo de la media. Por un lado, son inferiores (493 puntos) a la media de los países de la OCDE (500 puntos) y sólo un 4.1 % alcanza el nivel más elevado de rendimiento, frente a una media internacional del 9.9 %. No obstante, si se consideran variables como nivel socioeconómico y cultural, la puntuación sube a los niveles medios de la OCDE. Nuestra situación es explicable por otros variables culturales, sociales y económicas, como comenta Gimeno (2003).

Escenarios y caminos futuros con el nuevo gobierno

Actualmente, con el nuevo cambio de gobierno del PSOE (abril, 2004), nos encontramos de nuevo ante la posibilidad de “retocar” seriamente la configuración de la Secundaria establecida por la LOCE. En el Programa electoral se critica la Ley de Calidad porque “supone una verdadera contrarreforma de graves consecuencias educativas, personales y sociales pues segrega a los alumnos con dificultades, no prevé medidas eficaces y realistas de apoyo a los que tienen necesidades específicas; siembra de obstáculos la progresión escolar; conculca la participación de los distintos sectores de la comunidad educativa minimizando el papel de los Consejos Escolares; recupera la religión como asignatura del currículo a todos los efectos; y, de nuevo, carece de previsiones financieras”.

Si bien la LOCE, como hemos señalado, ha dejado inalterada la estructura formal de la Secundaria establecida por la primera ley socialista, sí ha introducido cambios sustanciales internos en su configuración curricular. Por eso, de acuerdo con el programa electoral y declaraciones iniciales del nuevo gobierno, los cambios se dirigirán, más que a una nueva Ley o a una vuelta –imposible a estas alturas– a la LOGSE, a apoyar a la Escuela Pública, evitando el incremento de dualización de sistema público vs. privado y a reformar el diseño curricular en nuevas vías de desarrollo comprensivo, por medio de los decretos correspondientes.

En una primera etapa, con alguna medida de moratoria del calendario de aplicación de la Ley, es previsible se paralicen algunas medidas de puesta en práctica, para acometer, con más tiempo, cambios en profundidad en algunos aspectos de la Ley, con los que están de acuerdo otros grupos

parlamentarios. Estos cambios, previsiblemente, se centrarán en el modelo de dirección y en el papel de los Consejos Escolares, en suprimir o reestructurar la Prueba General de Bachillerato y el acceso a la Universidad, redefinir el establecimiento de itinerarios en Secundaria, potenciar el carácter educativo de la Educación Preescolar (Infantil), además de quitar el carácter obligatorio para las enseñanzas alternativas a la Religión. Igualmente se propone que los centros públicos de Educación Secundaria ofrezcan clases complementarias para alumnos con dificultades de aprendizaje, potenciar la enseñanza de idiomas y de las Nuevas Tecnologías.

En relación con la Secundaria se defiende el carácter comprensivo establecido por la LOGSE, de modo compatible con el tratamiento curricular diferenciado, en función de las diversas situaciones del alumnado; lo que a la larga se traduce en la posibilidad de obtener el título de Graduado, aun cuando se cursen Programas de Diversificación Curricular (algo que ya establece la LOCE, al permitir que los “Programas de Iniciación Profesional” puedan conducir a dicho título).

Por último, se es consciente de la necesidad de impulsar y promover el reconocimiento, valoración y apoyo social a la profesión docente, proponiendo un “contrato con el profesorado de todos los niveles educativos, que garantice un sistema de incentivos salariales y profesionales, que propicie la dignidad que exige su trabajo, incremente su reconocimiento social y conlleve un compromiso eficaz con la calidad de la enseñanza”. En forma de Estatuto de la función docente, se quieren establecer incentivos para reconocer tanto el trabajo en el aula como el desempeño de otros puestos necesarios, la promoción profesional en la misma etapa educativa y el desarrollo profesional, reformando también la formación inicial del Profesorado de Secundaria, tanto tiempo aplazada.

Profesorado: una identidad profesional cuestionada

Las nuevas condiciones del alumnado de la Secundaria Obligatoria (carácter obligatorio, nuevas demandas, características de alumnos, etc.) exigían girar la práctica docente de especialista en disciplina a educador. 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. De este modo resulta evidente cómo el cambio de la identidad de la Secundaria como etapa educativa provoca la propia crisis de identidad profesional de su profesorado, como señala Juan Carlos Tedesco (2003):

“Esta dimensión del problema de los profesores de secundaria es una de las cuestiones claves de la actual crisis de este nivel. En la medida que la cobertura se ha universalizado y que una parte importante de la educación secundaria clásica pasa a formar parte de la educación obligatoria, el modelo tradicional del profesor por disciplina que va de un establecimiento a otro, sin tener en cuenta las características individuales de sus alumnos ni el perfil institucional del establecimiento, asume características significativamente disfuncionales con los objetivos perseguidos”.

La Reforma educativa de los noventa en España, que coincide con cambios sociales por los que se transfieren funciones asumidas antes por otras instancias y llegan alumnos con otras necesidades educativas, ha desestabilizado el ejercicio profesional, vivido ahora como un proceso de *reconversión profesional* y sentido como una grave crisis de identidad profesional. En la medida en que, con la formación recibida y desde la práctica docente que ha forjado su propio saber profesional, no puede responder a las nuevas exigencias y funciones, podemos hablar de una *crisis de identidad profesional* (Bolívar *et al.*, 2001-2004), al cambiar las condiciones de desempeño profesional.

Cuando los actores ven cuestionada su antigua función, no logrando encajar en la nueva, la problemática de la identidad adquiere todo su valor y preocupación. En lugar del compromiso con la educación pública, emergen –como salidas– fenómenos de resistencia, sentimiento de culpabilidad, estrés, “burnout”, “victimismo”, ansiedad, escepticismo, desmoralización o sentimiento de impotencia (Esteve, 2001); 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.

Diversos estudios han dado cuenta de este diagnóstico. Así, en el resumen de una investigación no publicada realizada (“Desarrollo del currículo y factores de calidad en la ESO en Andalucía”), los profesores Miguel Sola y Pérez Gómez (2002) comentan:

“Un sentimiento de impotencia, de incapacidad para hacer frente a las situaciones que se les presentan a diario en las aulas, aparece con frecuencia en las respuestas a los cuestionarios y en los estudios de casos, en los que ha quedado suficientemente descrito y documentado este fenómeno que llamamos “crisis de identidad profesional”. Además, muchos de estos profesores y profesoras tienen conciencia de haber estado realizando dignamente su trabajo y han sido reconocidos y reconocidas por ello a lo largo de los años” (pág. 25).

El Informe de la Fundación Encuentro de 1996 (AA.VV., 1997) ya diagnosticaba que “bajo las protestas, el escepticismo y las preocupaciones que la reforma educativa suscita en este cuerpo, subyace un hecho aún más importante: el interrogante sobre la identidad del profesor”. Por su parte, el Informe de 2001 (AA.VV., 2001: 151) vuelve a declarar que “cuando el profesor es socialmente puesto en duda, es inevitable que él se cuestione a sí mismo y cuestione la tarea que realiza. Todo esto tiene que ver con procesos psicológicos de identidad personal e introduce en los individuos afectados un punto de incertidumbre, de indefinición y de inseguridad en el quehacer de cada día”.

En un trabajo de Pascual Maragall (2002) sobre una nueva agenda educativa entiende que “el problema más importante que tiene hoy nuestro sistema educativo es la crisis por la que atraviesa éste y, muy concretamente, el profesorado público de enseñanza secundaria”. Siendo un colectivo de 150.000 y la Secundaria Obligatoria el núcleo clave de la Reforma y de la calidad educativa, cabe –en efecto– pensar que sea uno de los más graves problemas, máxime cuando no puede resolverse con sólo más recursos económicos:

“Al profesorado de enseñanza secundaria le han cambiado su trabajo, de modo que la función de instrucción pública que caracterizaba a los profesores de instituto ha sido modificada y ampliada a una función educativa similar a la que venían ejerciendo los maestros en la enseñanza primaria. A diferencia de otros colectivos docentes no hay correspondencia entre

su preparación académica y las condiciones de acceso a la docencia con las tareas que realmente debe asumir hoy en día” (pág. 25).

El profesorado –además de las competencias profesionales en una materia o campo disciplinar– debe 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. Además de especialista en su campo disciplinar, que le obliga a desarrollar unos currículos para los que no tiene tiempo, ante alumnos –en algunos casos– poco motivados, acumula ser educador que atiende al desarrollo moral y personal de los alumnos. En lugar de una oportunidad para la ampliación de la profesionalidad, a falta de formación (inicial y permanente) adecuada y de haber promovido la implicación y compromiso, las nuevas demandas han sido percibidas (y vividas) como una reconversión profesional, con la consiguiente crisis de identidad profesional. Como comentan Victor Pérez-Díaz y Juan Carlos Rodríguez (2003):

“La ESO se presentó a los ojos de muchos profesores de bachiller como una especie de ‘invasión’ de la secundaria por la primaria. Una invasión por su pedagogía centrada en el alumno y por sus métodos, activos, prácticos, constructivistas; una invasión por sus contenidos, no organizados por disciplinas distintas, sino de ambición interdisciplinar o globalizadora; y, no en último lugar, por sus maestros, mucho más permeables a la pedagogía reformista y con una relación distinta con los alumnos que los profesores de instituto han visto con ambivalencia. Catedráticos sólo de condición, apenas distintos de los antiguos agregados y, además, conviviendo con maestros: era lo más parecido al denostado cuerpo único a lo que se podía llegar” (p. 294).

Ahora se demanda, entre otras funciones, que el profesorado encuentre para cada alumno su lugar para aprender, acompañándolos en su progreso, que lleve a cabo una adaptación curricular y pedagogía diferenciada, que trabaje en equipo, abandonando el tradicional individualismo, que trate de motivar y dar sentido al aprendizaje de los alumnos, mantenga relaciones constantes con los padres, etc. El modelo del “magister” debe ceder su lugar, en una recualificación profesional, al del “educador”, como sienten muchos docentes. Esto, si no va acompañado de un conjunto de acciones, erosiona el proceso de construcción de la identidad profesional, dentro de la “doble transacción” (Dubar, 2000) entre la construcción personal y el reconocimiento social. Esta situación debiera conducir a pensar de qué forma *reconstruir las identidades profesionales*. Se requieren acciones para recobrar el reconocimiento social de la identidad profesional, así como rediseñar los contextos de trabajo para posibilitar unas condiciones ecológicas propicias para el desarrollo del quehacer docente.

Una reforma con futuro requiere orquestar incentivos que lleven a los profesores a pensar de nuevos modos su trabajo, en conjunción con los objetivos propuestos, comprometiéndolos con el cambio. En nuestras condiciones de modernidad tardía adquiere un papel de primer orden la reafirmación de la identidad profesional, como elemento crucial en el modo como los profesores construyen cotidianamente la naturaleza de su trabajo. No se ha incidido suficientemente en investigar de modo específico el proceso histórico, colectivo e individual, que está modificando la configuración de las identidades profesionales. En este contexto de acusada reconversión del profesorado de Secundaria, unido a un incremento de la “vulnerabilidad” de su trabajo, la reflexión y estudio de la identidad profesional –en momentos de cambio social y educativo– se convierte en inexcusable. Analizar sus causas y ver sus posibilidades de salida para comprometer afectivamente al profesorado con los propósitos de la Educación Secundaria es, creemos, una tarea necesaria e ineludible.

La identidad profesional no es un problema cuando se dan por supuesto los roles y el significado que los sujetos han de desempeñar en una situación, cuando las reglas y normas están claras. Pero, cuando se produce una ruptura de este equilibrio (desestructuración), por diversos factores (desvalorización de su estatus profesional, deterioro de las condiciones de ejercicio, modificación del público escolar, metas educativas plurales y contradictorias, entre otros), adquiere una dimensión preocupante, a dilucidar. Entonces, los individuos ven desestabilizados algunos de referentes desde los cuales los sujetos se identifican profesionalmente, viviéndolo subjetiva y existencialmente como una mutación del lugar que ocupa en el ejercicio de la profesión, haciéndose sentir como una pérdida de legitimidad. En estos casos, se produce una ruptura entre la trayectoria anterior del sujeto y su proyección en el futuro, que –además– se incrementa cuando en la “transacción objetiva” no es reconocida por los otros (Dubar, 2000). La identidad forjada por el individuo en su pasado anterior no concuerda con la identidad atribuida o exigida por la institución, lo que puede conducir a un proceso de progresiva exclusión (con la identidad amenazada) o podría llevarse –como veremos– a una reconstrucción o “conversión”.

La “forma identitaria” de un grupo profesional se construye en el juego (convergencia/divergencia) en las identificaciones que formulan los otros (“*identidad por otro*”) en el reconocimiento social, como de las que se hace el propio sujeto (“*identidad para sí*”). La identidad tiene una naturaleza dual (experiencia personal y reconocimiento social), por lo que no se puede construir al margen de las identificaciones que formulan otros formulan. Todo el proceso se juega, como ya hemos apuntado siguiendo a Claude Dubar, como una transacción entre la identidad atribuida y la identidad aceptada (o refutada) por el individuo concreto.

Esto supone un conjunto de “estrategias identitarias” para reducir la posible distancia entre las dos identidades: (a) “transacciones objetivas” o externas entre el individuo y los otros significativos, intentando acomodar o equilibrar (en términos piagetianos) la identidad para sí y la identidad para otro (identidades atribuidas y/o asumidas); (b) “transacción subjetiva” o interna para salvaguardar una parte de sus identificaciones anteriores (identidades heredadas) y el deseo de construirse nuevas identidades en el porvenir (identidades divisadas). Cuando esta doble identificación se cuestiona, la crisis de identidad profesional es inevitable: no coincidencia entre la identidad atribuida (por otros) con la identidad reivindicada (para sí).

En el cuadro de una crisis de la función social de la escuela en la modernidad, el discurso de los profesores expresa una ideología “defensiva” y, por otro lado, “nostálgica” sobre las condiciones de ejercicio de su profesión. Así,

“Muchos profesores de Secundaria añoran los buenos viejos tiempos, cuando ellos organizaban sus clases con un estilo académico basado en la disertación, ante un auditorio selecto que se preparaba para ir a la Universidad. [...] Sin embargo, en el momento presente, cada vez hay más alumnos en la Secundaria que no aspiran a pasar a la Universidad; los profesores descubren que tienen que elegir entre dar una clase para los tres alumnos que luego irán a la Universidad, o darla para los otros treinta, que aún se mantienen en la Secundaria, y que todavía pueden aprender a apreciar una obra literaria, entender el esfuerzo de los arquitectos góticos, o tener una reflexión un poco más profunda sobre sus propias vidas. Aparece entonces el problema del nivel de enseñanza, y la mayor parte de los profesores de Secundaria carece de referentes” (Esteve, 1999: 146).

Investigar la crisis de identidad del profesorado de secundaria

Las investigaciones sobre la identidad profesional del profesorado se han centrado en tres grandes dimensiones (Beijaard *et al.*, 2004): cómo se forma la identidad profesional, cuáles son sus características y cómo aparece en los relatos o narraciones del profesorado. En una investigación que estamos finalizando (Bolívar *et al.*, 2001-4) la hemos vinculado a la crisis producida con motivo de haber cambiado el contexto de trabajo por una reforma educativa. Hemos pretendido diagnosticar la situación, comprender las causas, describir las vivencias y proponer vías de mejora o salida para el futuro. La hipótesis de partida es que la resistencia manifiesta del profesorado a los cambios educativos y sociales no proviene de un conservadurismo injustificado, sino expresión de un modo de salvaguardar la propia identidad profesional, que ve seriamente amenazada. Además del *desajuste* entre las propuestas de Reforma y el anterior saber hacer profesional, que pudiera hacer creer que se resuelve con más horas de formación, el problema reside, pues, en la crisis y cuestionamiento de la identidad del profesor, donde se ha trastocado la constitución, finalidad y función del profesor en la sociedad. La crisis de la identidad docente, entonces, se ve provocada por un conjunto de factores (escolares y sociales) y su evolución está ligada a una difícil (re)construcción identitaria.

A su vez, debido a que el éxito de los procesos de cambio depende, en gran medida, del significado subjetivo que tiene para aquellos que están implicados en su desarrollo, hemos querido hacer una fenomenología de cómo los procesos de cambio educativo y social son vividos y sentidos por el profesorado (Fullan, 2002). Nos ha importado, por eso, cómo los docentes viven, subjetivamente, su trabajo y las condiciones de satisfacción e insatisfacción, la diversidad de sus identidades profesionales, entendidas como espacios de identificación, su percepción del oficio y del estatus (el lugar de los docentes en la sociedad y el reconocimiento social), la relación temporal (trayectoria profesional, proyección en el futuro como promoción o declive) y con el sistema extraprofesional (relación vida privada-vida profesional).

En segundo lugar, metodológicamente, las personas construyen su identidad individual haciendo un autorrelato, que no es sólo recuerdo del pasado sino un modo de recrearlo en un intento de dar una identidad al yo, que pueda ser socialmente reconocible. En una conceptualización que compartimos, A. Giddens (1995: 72) define la noción de identidad como: “El yo entendido reflexivamente por el individuo en función de su propia biografía. Aquí identidad supone continuidad en el tiempo y en el espacio: pero la identidad del yo es esa continuidad interpretada reflejamente por el agente”. Por eso, hemos querido tomar los discursos de los agentes y actores como medio para hacer emerger la identidad profesional. El cruce entre las distintas narrativas biográficas individuales se ha empleado, a su vez, como medio para conocer la del grupo profesional. De este modo, privilegiamos las propias voces de los profesores, enmarcadas en una perspectiva teórica determinada y contextualizadas con otros datos, que contribuyan a esclarecer y situar debidamente las voces. Solicitamos que un conjunto de cinco profesores y cinco profesoras nos cuenten sus “relatos de vida”, en una entrevista biográfica-narrativa en tres tiempos; para luego, a partir de un Informe-Protocolo, elaborado a partir del cruce transversal de dichas voces con nuestra propia interpretación, que ocho Grupos de Discusión, formados por distintos profesores, contribuyan a interpretar y contextualizar dichos discursos individuales en un marco estructural más general.

Las diez entrevistas biográficas se configuran como un *estudio de caso múltiple*, mientras que su análisis *transversal* lo configura como un *estudio de caso colectivo*, que da lugar al referido Informe-Protocolo, sometido a continuación (en una “triangulación secuencial”), a modo de guía, a los

Grupos de Discusión. De acuerdo con los estudios de Claude Dubar (2000, 2002), uno de los más reconocidos especialistas, es preciso articular dos aspectos de los procesos identitarios: (a) la trayectoria “subjetiva”, expresada en relatos biográficos diversos que reenvían a los mundos sociales vividos por los sujetos; y (b) la trayectoria “objetiva”, entendida como el conjunto de posiciones sociales ocupadas en la vida, inscribiendo lo biográfico singular en un marco estructural más amplio. El primero lo hemos indagado por medio de un conjunto de *entrevistas biográfico-narrativas*; el segundo, aparte de la documentación de la literatura sobre el tema, por medio de *grupos de discusión*. La conjunción posterior, por el análisis triangulado, es particularmente importante para comprender lo que Claude Dubar ha llamado “*formas identitarias*”, como conjunción de trayectorias biográficas y procesos institucionales, por los que los individuos han construido subjetivamente unos mundos profesionales y culturales.

La *entrevista biográfica*, siguiendo un formato de tres tiempos, empleado en otras ocasiones (Bolívar *et al*, 1999; Bolívar, Domingo y Fernández Cruz, 2001), se convierte en un medio privilegiado para investigar la construcción narrativa de las identidades. En dicho relato el sujeto da sentido a los acontecimientos que cuenta, delimitando etapas, transiciones, continuidades o rupturas, inscritas en su experiencia personal. En este sentido, narrar historias de vida es hacer una autointerpretación del agente; la identidad –como hemos señalado, siguiendo las tesis de Ricoeur– es narrativa. Por su parte, el *Grupo de Discusión* (“focus group”) cuenta con una larga tradición en la investigación sociológica y educativa, como medio –a través de la confrontación discursiva de sus miembros– para construir y hacer aflorar las *representaciones sociales*, así como los marcos de interpretación que los sujetos dan a un ámbito determinado. En la interacción grupal los participantes elaboran un saber y sentido común en torno a su realidad y experiencia, que no podría ser obtenido con otras estrategias metodológicas.

Analizar las identidades profesionales docentes (comunes e individuales, al tiempo), su eventual “crisis” y desarrollo, implica –entonces– comprender los procesos por los que se construye, los contextos en que trabajan y se desarrollan. En nuestro caso hemos leído los relatos integrando la dimensión dinámica, producto de una socialización específica (*construcción de la identidad profesional*) y –como tal– subjetiva o personal, con la faceta más estática o común de *componentes*, entre los que hemos distinguido: autoimagen, reconocimiento social, satisfacción e insatisfacción en la enseñanza, relaciones sociales en el centro y departamento, actitud ante el cambio, competencias profesionales y expectativas de futuro en la profesión.

No podemos recoger aquí las conclusiones extraídas, inmersas en gran medida en el propio análisis. En conjunto, nos ha permitido ver la crisis de identidad profesional en sus diversas manifestaciones: representaciones que de la profesión tienen los mismos docentes, las imágenes que creen percibidas por el público, los efectos de estas representaciones sobre las actividades profesionales, las concepciones de los saberes profesionales, así como su actitud ante el cambio y la crisis diferencial generada con motivo de la Reforma de la Secundaria. Las personas tienen sus propias historias y trayectorias (familiares, escolares y profesionales), que han configurado lo que son y sus perspectivas sobre el pasado y el futuro. Pero, al mismo tiempo, aparece una dimensión *estructural* que escapa largamente al control individual, como son las posibilidades que ofrecen para un mayor o menor desarrollo profesional y personal. En las respectivas voces se dibuja un *doble paisaje*: la visión general que se tiene de la situación, pero también lo que personalmente le afecta o ha conocido.

El llamado “malestar docente”, desde nuestra investigación, se reconvierte en síntoma de un factor más profundo: la crisis de identidad. El discurso desplegado por los docentes, a modo de amplios *cahiers de doléances*, manifiesta la descomposición de un modelo clásico de enseñanza y de ejercicio de la profesión, sin que otro modelo alternativo haya emergido hasta ahora; es decir, aparezca como suficientemente pertinente y consistente para tomar el relevo. El docente especialista en una disciplina que, con maestría, transmite unos contenidos y una pasión intelectual, está –para bien o para mal– definitivamente periclitado, como denota el profesorado, por la imposibilidad práctica de mantenerlo con el nuevo público escolar. Las continuas llamadas a “reinventar” un nuevo profesionalismo de los profesores, señalan ideas sobre dónde debe ir, pero escasos atractivos y propuestas sobre cómo implementarlo prácticamente en las condiciones actuales. Sin embargo, aparece cómo la reestructuración (reconversión) de la escuela secundaria demanda, paralelamente, una (re)estructuración de la propia identidad profesional.

Se ha producido 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 de la crisis de identidad 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, se modifican sustantivamente las prácticas (en un proceso de reconstrucción de la identidad) o se entra en un crisis de identidad profesional, con efectos psicológicos (insatisfacción, 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”*, comenta un profesor. Por su parte, una profesora señala: *“antes, en los primeros años, no tenía que convencerlos de nada, sobre todo en la zona en que yo empecé y, ahora, pues tengo que convencer del propio interés del trabajo”*.

Al no haber cambiado sustancialmente durante este tiempo las condiciones de formación, trabajo y contextos organizativos de los Institutos, no se ha sabido o querido construir un nuevo tipo de identidad profesional del profesorado de Secundaria, al tiempo que se ha puesto en grave crisis el existente. Lo primero (construir nueva identidad) es muy relevante porque, en tal caso, la segunda no sería propiamente tal, sino algo residual por no haberse adaptado al nuevo tipo y reconfigurar una identidad profesional a su trabajo. Mientras tanto, siendo la docencia, por naturaleza, no sólo un puesto de trabajo para ganarse la vida, sino primordialmente una forma de realizarse personalmente, la crisis de identidad profesional tiene graves efectos desmoralizadores en el modo de sentirse en el ejercicio profesional y, esto a su vez, en el oficio cotidiano. Por eso, no es extraño que se vuelva al refugio en los círculos primarios de convivencia (familia, amigos, otra ocupación, hobby, etc.) o, en otros, se desee la jubilación anticipada, como aparece suficientemente en los discursos del profesorado.

Un alegato para reconstruir las identidades cuestionadas

“Una escuela comprensiva, obligatoria, en la que quepa todo el mundo, exige una auténtica reconversión profesional. Hace falta un profesorado con una formación especializada y específica: la que deriva del hecho de atender –y enseñar!– a una población escolar con una acentuada variedad social y cultural. Profesionales con campos de experiencia muy diferentes (BUP, FP, EGB) han cambiado su marco por otro más complejo: un alumnado diverso en perfiles actitudinales, motivaciones, intereses, orientaciones académicas y profesionales, etc. Nadie ha proporcionado a ese profesorado, movilizándolo con una lógica más militar que

pedagógica, los instrumentos teóricos y metodológicos necesarios para desempeñar con más garantía el perfil profesional que ahora se les exige” (Casares y otros, 1999: 87).

Cuando la “identidad para sí” es gravemente cuestionada por la “identidad atribuida por los otros”, al no ser reconocida por ellos (alumnos, familias, sociedad), entramos –además de un período de crisis– en un proceso de reconstrucción de dicha identidad, como vía de salida de dicha crisis. Un proceso de “conversión identitaria” supone una cierta “transformación de sí”, que se juega entre el abandono de la “antigua” identidad en la que se ha sido socializado y la construcción –en un proceso largo y costoso psíquicamente– de una identidad “nueva”, en una socialización “secundaria” (o terciaria), que rompa con la precedente. Para que el proceso pueda funcionar con alguna seguridad o garantía se precisa algún tipo de “partenaire” institucional que, a modo de modelo y apoyo, “sirva de intermediario entre las antiguas identificaciones en crisis, o en quiebra, y las nuevas en gestación” (Dubar, 2002: 197).

En este contexto, promover una redefinición de la identidad exige la emergencia de nuevos roles y patrones de relaciones entre los profesores, rediseñando los entornos laborales, las estructuras organizativas y los modos de pensar y hacer la enseñanza. La demanda de nuevas funciones (coordinación, acción conjunta, enseñanza por áreas, labor educativa no limitada al aula, etc.), que no encajan en el marco organizativo habitual, para no incrementar dicha crisis de identidad profesional, exige mudanzas en las condiciones organizativas del trabajo en los Institutos (horarios, división por áreas/materias, órganos y formas de toma de decisiones, distribución micropolítica del poder y estatus, etc.), que creen las condiciones ecológicas favorables a los nuevos roles. Un cambio educativo que quiera ser exitoso, como el promovido por la LOGSE, tiene que promover condiciones para comprometer afectivamente a los profesores con los propósitos de la innovación, lo que supone –desde nuestro enfoque– que los profesores puedan reconstruir la identidad profesional.

El sentimiento de vulnerabilidad, unido a una sensación de falta de poder o incapacidad para transformar la situación, en muchos casos, ha conducido a una “política de identidad” conservadora (agarrarse en la defensa de aquello que se cuestiona, a un barco que hace agua), en lugar de una transformación de las circunstancias en el sentido innovador deseado. De una parte, el profesorado ha desarrollado estrategias micropolíticas para restablecer o mantener la identidad cuestionada; de otra, ha reclamado (y apoyado) lo que, a falta de otras alternativas, entendía podía contribuir a restablecer la situación añorada, como vanamente les hacía creer o prometer la Ley de Calidad de la Educación (LOCE).

Si bien las redefiniciones estratégicas del trabajo pueden ser salidas inmediatas, como estrategias de supervivencia –aunque comprensibles– son siempre provisionales y a largo plazo carecen de futuro, por lo que *reimaginar futuros deseables* debiera conducir a un proyecto de *reconstrucción* de las identidades, que necesariamente ha de pasar por un paulatino “cambio de escenario”, que promueva las acciones deseadas.. Por ello mismo, sin perder del horizonte que –en último extremo– tiene como causas estas fracturas sociales (legitimación de la escuela y reconocimiento social de la labor docente), como primeros pasos, la edificación de la identidad se ha de abordar en el interior del propio grupo y en el centro escolar como lugar de trabajo, en una nueva manera de vivir el ejercicio de la profesión. De ahí, en parte, el discurso actual de la reflexión y la colaboración como estrategia de supervivencia profesional, dentro de la propia comunidad profesional del centro, en primer lugar, y –más ampliamente– en la comunidad local o educativa.

Las direcciones de mejora irían, pues, desde señalar acciones para recobrar el reconocimiento social de la identidad profesional, así como rediseñar los contextos de trabajo para posibilitar unas condiciones ecológicas facilitadoras para el desarrollo del quehacer docente. En una perspectiva social más amplia, Anthony Giddens (1995: cap. 7) ha hablado de la pertinencia de una “política de la vida” frente a la “política emancipatoria” de la modernidad, dirigida a posibilitar “*conectar proyectos futuros con experiencias pasadas de forma razonablemente coherente*”, permitiendo una recomposición biográfica de la identidad en nuestras circunstancias cambiantes. En una sociedad individualizada, determinados tipos de discursos modernos sobre los docentes, inscritos en una política emancipatoria, han agotado sus posibilidades explicativas y, sobre todo, de movilizar líneas de acción. Una *política de la identidad* supone un esfuerzo decidido por el reconocimiento del yo profesional, reafirmando su valoración social por los demás. Por ello, resulta necesario articular nuevas condiciones para el ejercicio de la profesión y su consiguiente reconocimiento social y público.

A su vez, es preciso incidir, de modo significativo, en la reforma de la formación inicial del profesorado de Secundaria, para hacerla oscilar del canon *disciplinar* al metodológico o pedagógico. Esto debiera, quizás, suponer diferenciar el perfil profesional del Bachillerato del de Secundaria Obligatoria. En este sentido, como propone Pascual Maragall (2002: 26), en un excelente diagnóstico, es preciso “diferenciar los perfiles del profesorado de la enseñanza secundaria obligatoria y de la enseñanza secundaria postobligatoria (bachilleratos, formación profesional reglada) y dar al actual profesorado la posibilidad de optar”. Ahora que, con la readaptación de títulos dentro del proceso de convergencia europea, Magisterio se convierte en una titulación de grado (y, como tal, equivalente a las actuales licenciaturas), debiera preverse una vía de adecuación a la Secundaria Obligatoria.

De otra parte, entre estos nuevos espacios para reconfigurar desde dentro del propio grupo las identidades docentes ocupa, sin duda, un papel de primer orden reafirmar el espíritu asociativo, abandonando la actitud defensiva individualista, más propia de funcionarios que de profesionales autónomos con identidad profesional propia. A este respecto conviene resaltar el papel de la *asociaciones profesionales y sindicales*, pues, con el riesgo latente de tener componentes corporativos, representan unos *pouvoirs intermédiaires* entre el Estado y el mercado, con capacidad para reafirmar las identidades profesionales, al tiempo que potencian las redes la sociedad civil. Evitar el corporativismo es asunto de dirigir sus misiones al diseño de buenas prácticas de la profesión y a la defensa de su ejercicio como un bien social.

Si los Institutos de Enseñanzas Medias, en su estructura organizativa, son la creación más propia de la modernidad, en un contexto postmoderno, han devenido en un handicap para que tanto profesores y alumnos puedan desarrollar sus respectivas identidades (Maroy, 2002). Diversos discursos señalan, con razón, que el oficio de la enseñanza debe cambiar, en nuevos modos de concebir y practicar la educación (Hargreaves, 2003; Fullan, 2002). En lugar de especialistas en disciplinas, las nuevas competencias requeridas se dirigen, más bien, a un “educador” que sabe encontrar el lugar para el aprendizaje de un alumnado diverso, con nuevos modos de trabajar en clase y que, abandonando el tradicional individualismo, trabaja en equipo, comprometido con la vida institucional del centro (y no solo con el grupo-aula a su cargo) con una acción más concertada y colectiva.

La política educativa en España en las últimas décadas ha exigido una transformación de la profesionalidad docente que, de hecho, ha supuesto una conversión identitaria de los profesores y profesoras, justificada en función de su adaptación a los cambios sociales y educativos. Tal y como ha

sido formulada y vivenciada ha tenido un *carácter instrumental* de reconversión al servicio de cambios externos. Las propuestas reformistas son, de acuerdo con esta lógica, de por sí “buenas”, el problema es cambiar –con una formación escolarizada y obligada– a los profesores, transfiriéndoles toda la responsabilidad (y posterior culpabilidad). Si son precisos cambios en la profesionalidad para hacer frente a los nuevos desafíos del trabajo docente, éstos no pueden ser invocados sólo para ponerse al servicio efectivo de las nuevas políticas educativas, exigiendo una difícil *conversión identitaria* que cuestiona la identidad docente sin aportar, paralelamente, expectativas de desarrollo personal y profesional (Cattonar y Maroy, 2001). Como de modo clarividente señala Linda Darling-Hammond (2001): “Los políticos tienen que asumir que su política no debe ser objeto de ejecución lineal, sino, más bien, de reinención en cada nivel del sistema. Lo que en último extremo ocurre en los centros y aulas tiene menos relación con las intenciones de los políticos que con los conocimientos, creencias, recursos, liderazgo y motivaciones que existen y operan en los contextos locales” (pp. 277-8).

Al comprometer los cambios de identidad en función de la adaptación a los cambios sociales, se piensa como algo precedente a los cambios de reglas institucionales o culturales, cuando justamente ha de ser al revés o, al menos, paralelos. Dicha conversión de identidad exigiría, pues, una adhesión de los docentes al nuevo modelo de profesional divisado, al tiempo que una amplia movilización sobre la necesidad de dicho cambio. Pero no ha sido este el caso, por su carácter incierto, que ha ofrecido escasa seguridad. Ese nuevo actor autónomo, capaz de adaptarse a las múltiples situaciones cambiantes, analizando sus propias prácticas y sus resultados, y adoptando –en función de dicha reflexión– las oportunas decisiones, más se presenta como una propuesta retórica que como una realidad viable. Máxime cuando, por un lado, se proclama mayor autonomía en el ejercicio docente (por ejemplo, en el modelo “práctico reflexivo”) cuando en la práctica, la sobrerregulación normativa, que ha acompañando la implementación de las reformas, lo niega o impide (Bolívar, 2004).

Entre una nueva configuración de la Educación Secundaria Obligatoria que le otorgue una identidad propia, perdiendo su carácter híbrido, y la emergencia de nuevas identidades profesionales, acordes con la educación requerida, precisamos remontar la actual situación. Reconociendo los graves problemas generados en la puesta en práctica de la LOGSE, tampoco la Ley de Calidad (LOCE) viene a resolverlos, al pretender volver a una “primera modernidad”, cuando debemos plantearnos qué deba o pueda ser la escuela pública para todos en la “segunda edad de la modernidad”, como la llama Ulrich Beck. Mirar hacia atrás, agarrándose a lo que en otro tiempo funcionaba, añorando una época anterior, es un modo de distraernos de los verdaderos retos. El nuevo gobierno del partido socialista no puede, sin embargo, volver a restablecer las orientaciones de la LOGSE, como si nada hubiera pasado mientras tanto. Se requieren, a más largo plazo, respuestas proactivas que hagan posible que los centros educativos sean “escuelas de ciudadanía”, vocación originaria de la escuela pública, a reconstruir en nuestra actual situación.

Referencias bibliográficas

- AA.VV. (1997). *España 1996. Una interpretación de su realidad social*. Madrid: Fundación Encuentro.
- AA.VV. (Fundación Hogar del Empleado) (2000). *Informe educativo 2000: Evaluación de la LOGSE*. Madrid: Santillana.
- AA.VV. (2001). *Informe España 2001. Una interpretación de su realidad social*. Madrid: Fundación Encuentro.
- Alanís, L. (coord.) (2003). *Debate sobre la ESO: luces y sombras de una etapa educativa*. Tres Cantos (Madrid): Akal.
- Azevedo, J. (2000). *O ensino secundario na Europa*. Porto: Ed. Asa.

- Bauman, Z. (2001). *La sociedad individualizada*. Madrid: Cátedra.
- Beijaard, D., Meijer, P. y Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20 (2), pp. 107-128.
- Bolívar, A. (dir.) (1999). *Ciclo de vida profesional del profesorado de Secundaria. Desarrollo personal y formación*. Bilbao: Mensajero. Editado en portugués: *Profissão Professor: o itinerário profissional e a construção da escola*. Bauru/Sao Paulo (Brasil): Editora da Universidade do Sagrado Coração.
- Bolívar, A. (2004). La autonomía de centros escolares en España: entre declaraciones discursivas y prácticas sobrerreguladas. *Revista de Educación*, núm. 333 (enero-abril), pp. 91-116.
- Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández Cruz, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- Bolívar, A. (dir.) et. al. (2001-2004). *La crisis de la identidad profesional del profesorado de Secundaria. Su reconstrucción en tiempos de cambio*. Proyecto de Investigación del Plan Nacional de I+D. Ministerio de Ciencia y Tecnología.
- Bolívar, A. y Rodríguez Diéguez, J.L. (2002). *Reformas y retórica. La reforma educativa de la LOGSE*. Archidona (Málaga): Aljibe.
- Casares, R., Sánchez Enciso, J. y Sempere, J. (1999). ¿Qué pasa en la Enseñanza Secundaria? *Cuadernos de Pedagogía*, 281 (junio), pp. 83-88.
- Cattonar, B. y Maroy, C. (2001). Rhétorique du changement du métier enseignant et conversion identitaire. *Education et Sociétés*, 6. Documento on line: <http://www.girsef.ucl.ac.be/rhetorique.pdf>
- Darling-Hammond, L. (2001). *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. Barcelona: Ariel.
- Dubar, C. (2000). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. Paris: Armand Colin, 3ª ed. rev.
- Dubar, C. (2002). *La crisis de las identidades. La interpretación de una mutación*. Barcelona: Ed. Bellaterra.
- Durkheim, E. (1905). La evolución y el papel de la enseñanza secundaria en Francia. En *Educación y Sociología* (pp. 117-135). Barcelona: Península, 1975.
- Escudero, J.M. (2002). *La reforma de la reforma. ¿Qué calidad, para quienes?*. Barcelona: Ariel.
- Esteve, J.M. (1999). El paradigma personal. En V. Ferreres y F. Imbernón (eds.), *Formación y actualización para la función pedagógica* (pp. 131-165). Madrid: Síntesis.
- Esteve, J.M. (2001). El profesorado de Secundaria. Hacia un nuevo perfil profesional para enfrentar los problemas de la educación contemporánea. *Revista Fuentes* (Univ. de Sevilla), nº 3. On line: <http://www.cica.es/aliens/revfuentes/>
- Eurydice (1997a). *La educación secundaria en la Unión Europea: Estructuras, organización y administración*. Bruselas: Eurydice. On line: http://www.eurydice.org/Publication_List/En/FrameSet.htm
- Eurydice (1997b). *Una década de reformas en la educación obligatoria de la Unión Europea (1984-1994)*. Bruselas: Eurydice. On line: http://www.eurydice.org/Publication_List/En/FrameSet.htm
- Eurydice (2002-3): *La Profession enseignante en Europe: Profil, métier et enjeux. Secondaire inférieur général*. I. *La formation initiale*. II: *Offre et demande*. III: *Conditions de service*, y IV *Résumé et analyse contextuelle*. Bruselas: Eurydice. Se pueden obtener en <http://www.eurydice.org/>
- Feito, R. (2002). *Una educación de calidad para todos: reforma y contra-reforma educativas en la España actual*. Madrid: Siglo XXI
- Fernández Enguita, M. (1983). La enseñanza media, encrucijada del sistema escolar. *Educación y Sociedad*, 1, pp. 55-85.
- Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona: Octaedro.

- García Garrido, J.L. (2000). La evaluación de la Educación Secundaria Obligatoria. En AA. VV. (Fundación Hogar del Empleado), *Informe educativo 2000. La evaluación de la LOGSE* (pp. 133-150). Madrid: Santillana.
- Giddens, A. (1995). *Modernidad e identidad del yo*. Barcelona: Península.
- Gimeno, J. (2003). La calidad del sistema educativo vista desde los resultados que conocemos. En Gimeno, J. y Carbonell, J. (eds.), *El sistema educativo. Una mirada crítica* (pp. 179-199). Barcelona: CissPraxis.
- González, M.T. (2002). Agrupamiento de alumnos e itinerarios escolares: cuando las apariencias engañan. *Educación*, 29, pp.167-182.
- Guarro Pallás, A. (2002). *Currículum y democracia. Por un cambio de la cultura escolar*. Barcelona: Octaedro.
- Hargreaves, A. (Compl.) (2003). *Replantear el cambio educativo: un enfoque renovador*. Buenos Aires: Amorrortu.
- INCE (1998). *Elementos para un diagnóstico del sistema educativo español: Informe global*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.
- Lesourne, J. (1993). *Educación y sociedad. Los desafíos del año 2000*. Barcelona: Gedisa.
- Maragall, P. (2002). Educación, comunidad y calidad de la enseñanza: una nueva agenda educativa. En AA.VV. (Fundación Hogar del Empleado), *Informe educativo 2002: La calidad del sistema educativo* (pp. 15-34). Madrid: Santillana.
- Marchesi, A. (2003). El cambio educativo en España. En Gairín, J. y Casas, M. (coords.), *La calidad en educación. Algunas reflexiones en relación con la Ley de Calidad* (pp. 73-93). Barcelona: CissPraxis.
- Marchesi, A. y Martín, E. (1998). El cambio educativo en España (Anexo). En su libro, *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio* (pp. 429-472). Madrid: Alianza Ed.
- Marchesi, A. y Martín, E. (compls.). Instituto IDEA (2002): *Evaluación de la Educación Secundaria: fotografía de una etapa polémica*. Madrid: Fundación Santa María.
- Maroy, C. (ed.) (2002). *L'enseignement secondaire et ses enseignants*. Bruselas: De Boeck.
- Ministerio de Educación y Cultura (2000). *La Educación Secundaria Obligatoria a debate. Situación actual y perspectivas*. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Cultura.
- Pérez-Díaz, V. y Rodríguez, J.C. (2003). *La educación general en España*. Madrid: Fundación Santillana.
- Pérez Gómez, A.I., Miguel Sola, Nieves Blanco y Javier Barquín (2003). Luces y sombras en la situación profesional de los docentes españoles. En Gimeno, J. y Carbonell, J. (eds.), *El sistema educativo. Una mirada crítica* (pp. 125-141). Barcelona: CissPraxis.
- Prats, J. (ed.) (2002). *La secundària a examen*. Barcelona: Edicions Proa.
- Puelles, M. de (2000). La LOGSE en el contexto de las reformas escolares. En AA.VV. (Fundación Hogar del Empleado), *Informe Educativo 2000. Evaluación de la LOGSE* (pp. 29-51). Madrid: Santillana.
- Puelles, M. de (2004). Los cambios legislativos. *Aula de Innovación Educativa*, 130 (marzo), pp. 11-13.
- Sarason, S. (2003). *El predecible fracaso de la reforma educativa*. Barcelona: Octaedro.
- Sola, M. y Pérez Gómez, A. (2002). Evaluación de la ESO en Andalucía: análisis de la situación y propuestas de mejora. *Andalucía Educativa*, 34 (diciembre), pp. 22-26.
- Soler, M. (2004). Los cambios en la educación secundaria obligatoria. *Aula de Innovación Educativa*, 130 (marzo), pp. 50-55.
- Tedesco, J.C. (2003). Los pilares de la educación del futuro. Ponencia en el ciclo "Debates de educación", organizado por la Fundación Jaume Bofill y la Universidad Oberta de Cataluña (Barcelona, 20-10-03). On line. <http://www.uoc.edu/dt/20367/>

- Torres, R.M. (2000). Reformas educativas, docentes y organizaciones docentes en América Latina y el Caribe. En *Los docentes protagonistas del cambio educativo*. Bogotá: CAB/Editorial Magisterio Nacional. Documento en <http://www.rinace.org/> (Biblioteca virtual).
- Tyack, D. y Cuban, L. (2000). *En busca de la utopía*. México: Fondo de Cultura Económica
- Vera, J. y Esteve, J.M. (coords.) (2001). *Un examen a la cultura escolar*. Barcelona: Octaedro.
- Viñao, A. (2001). La educación comprensiva. Experimento con la utopía... tres años después. En *Seminarios de la Sociedad Española de Pedagogía* ("La formación de los estudiantes de Educación Secundaria"). Documento on line en: <http://www.uv.es/soespe/vinao.htm>