

REFORMA E IDENTIDAD PROFESIONAL DEL PROFESORADO DE SECUNDARIA. *Nieves Blanco García*¹

La LOGSE ha introducido una reorganización de la estructura del sistema educativo, de los distintos niveles de enseñanza y, sobre todo, ha establecido unos principios sociales e ideológicos respecto al papel de la enseñanza que se acompañan de profundos cambios en los elementos pedagógicos: en la organización del conocimiento, en las estrategias metodológicas y en la evaluación. Los análisis disponibles sobre las reformas educativas nos ponen sobre aviso respecto a las posibilidades de realización de lo que proponen, y sobre todo, nos indican que la justificación de las reformas esta -en buena medida- en el planteamiento de las mismas, siendo bastante secundario el que los cambios tengan de hecho lugar. Mas bien habría que decir que lo secundario sería la dirección de esos cambios. Sabemos todavía muy poco de en los cambios, que además de complejos requieren más tiempo del transcurrido para hacerse evidentes (y desde luego mayor empeño investigador del que existe).

Con estas precauciones (complejidad de los cambios y ausencia de datos fiables sobre ellos), mi contribución se centrará en ofrecer argumentos en torno a una hipótesis: la Reforma, en lo que tiene que ver con la Enseñanza Secundaria, puede estar planteando un cambio en la identidad profesional del profesorado de este nivel. La identidad profesional se configura en torno a diferentes aspectos y dimensiones, de las que me centraré en una que considero crucial: su formación como expertos en conocimiento disciplinar.

¿Qué demanda la LOGSE?

Si hay algo que caracteriza a los sistemas educativos de los países industrializados -y de algunos otros- en las últimas décadas es el vivir en constante proceso de reforma. En tanto en momentos anteriores la atención estaba centrada en ir ampliando la cobertura del sistema, en ir universalizando la atención a segmentos cada vez más amplios de población, una vez conseguida esta meta las modificaciones se centran *en* la reorganización del sistema y en la búsqueda de mayores cotas de calidad.

Aunque todo ello viene demandado por nuevas necesidades sociales, a nadie se le escapa que definir tales necesidades y establecer en qué consiste una enseñanza de calidad son cuestiones complejas, con igualmente complejas connotaciones políticas. Al menos en lo que a su retórica se refiere, ampliar [a escolaridad obligatoria hasta acoger en ella la enseñanza secundaria se Justifica en razonamientos de índole social: dar acceso a lodo la población a una formación para la ciudadanía, rompiendo una tradición que -demasiado pronto- excluía y segregaba a las y los adolescentes. Se entiende que tal modificación es necesaria no sólo, ni quizá fundamentalmente, para garantizar un más adecuado desarrollo individual sino -sobre todo- como una exigencia para el desarrollo democrático de la sociedad en su conjunto.

¹ En RIVAS FLORES, J.I.(coord.)(2000): *Profesorado y reforma: ¿un cambio en las prácticas de los docentes?* Málaga, Aljibe.

Como en otro lugar he argumentado (Blanco, 1995) una enseñanza obligatoria, una formación general cuyo sentido esté en la educación de los adolescentes para convertirse en ciudadanos autónomos, conscientes, capaces de comprender el mundo social y natural en que viven y de intervenir en él desde posiciones informadas, críticas, solidarias y respetuosas con la diversidad, exige re-pensar el sentido ¹ de la cultura que se pone a su disposición, la naturaleza y el carácter del conocimiento con que van a trabajar, y las estrategias a través de las que tienen acceso a él. El objetivo central de la ESO, como del resto de la enseñanza obligatoria, ya no puede continuar siendo de carácter instrumental, como preparación para aprendizajes y niveles posteriores; por el contrario, su sentido está en formar ciudadanas y ciudadanos, capacitándoles para intervenir con autonomía y responsabilidad en el mundo.

Esto, que se formula con cierta sencillez, sabemos que es extraordinariamente complejo. Y lo es, al menos, por dos razones. Una porque implica romper con el carácter selectivo y propedéutico que la enseñanza secundaria ha tenido, en España y fuera de ella, desde su creación y del que nunca ha llegado a desprenderse. Y dos, porque la identidad del profesorado de secundaria que está ligada a ese carácter, se apoya en su condición de expertos en conocimiento disciplinar, poco apto para satisfacer las necesidades de adolescentes cuyo interés no está -ni tiene por qué- en convertirse en experto sino en utilizar esa cultura como herramienta para vivir. Adolescentes que, en el mejor de los casos, no acaban de ver los beneficios que les reporta la extensión de la escolarización y que, en el peor, se resisten activamente y rechazan el supuesto beneficio que se les obliga a aceptar.

La tradición selectiva de la enseñanza secundaria

Decía Emile Durkheim (1989: 127) que "el futuro no se improvisa: no se le puede edificar más que partiendo de los materiales que nos ha legado el pasado". Se refería, en los primeros años del siglo, a la inmovilidad de la enseñanza secundaria francesa y a la necesidad que entonces preveía de un cambio en la misma para acomodarla a los nuevos tiempos y a nuevas demandas sociales. Y la acusaba de misoneísmo, de fobia a los cambios.

En Francia, como en España, la secundaria nace en el siglo XIX, ligada a la enseñanza superior, a las universidades, y destinada a la formación de una élite que se piensa destinada a regir los destinos de la sociedad. Carlos Lerena (1989) ha documentado con rigor y claridad el carácter selectivo y la función de legitimación social de este nivel de enseñanza y Antonio Viñao (1992) ha indicado que la historia de la secundaria durante este siglo puede relatarse como un proceso destinado a preservar ese carácter elitista, a pesar de los cambios producidos. Éstos y otros autores que han analizado este nivel de enseñanza coinciden en la definición de los rasgos esenciales que se derivan de esta función original: una enseñanza selectiva, con carácter propedéutico y con una inequívoca orientación académica. Academicismo que no es sino un corolario necesario e inevitable y que, en palabras de Mariano Fernández Enguita (1987: 131) ha constituido y continúa constituyendo "la enfermedad más grave de la enseñanza secundaria". Y todo ello tiene sentido, además, por cuanto la enseñanza secundaria -y su profesorado- nunca se ha entendido, pensado y vivenciado como la continuidad de la enseñanza primaria, sino como el paso preliminar de la

enseñanza superior; su referente, entonces, ha sido la Universidad y no la escuela.

Con esta tradición, que no se ha modificado sustancialmente ni con la incorporación masiva de estudiantes y la pérdida, con ello, de su carácter selectivo, la Reforma sitúa a los enseñantes en una posición en que -como dijera Stenhouse (1967) hace tres décadas para el caso inglés- su responsabilidad "no es producir una élite y dejar que la sociedad eduque informalmente a sus 'fracasados', sino proporcionar una cultura popular para todos" (125).

El Profesorado y la ESO

Antonio Guerrero, en un reciente estudio, nos acerca al perfil personal y profesional del profesorado encargado de tamaña tarea, al tiempo que proporciona información sobre las ideas y actitudes con que se enfrentan a ella.

Es un profesorado que ronda los 40 años, y con previsiones de envejecer por cuanto hay pocas probabilidades de renovación sustancial en las dos próximas décadas. Se trata, además, de un profesorado masculino sobre todo entre los más veteranos y con una mayoría de mujeres entre los más jóvenes. Procede en su mayoría de clase media acomodada, de origen urbano y con una baja autoestima colectiva (sólo los policías y los maestros tendrían, en su opinión, menor valoración social). Están en la enseñanza por distintos motivos, tanto intrínsecos como extrínsecos, pero son las mujeres las que aducen en mayor medida razones intrínsecas o vocacionales y los varones se decantan más por motivos extrínsecos.

Este profesorado se mostraba en 1995, fecha del estudio, reticente ante la LOGSE y señalaba una serie de problemas que empeorarán la enseñanza y que afectarán negativamente al profesorado. Éstos serían, para ellos, los "efectos perniciosos" de la ESO (Guerrero, 1997: 259);

- La promoción automática afectará a la calidad, rebajándola.
- Pérdida de importancia de los contenidos frente a lo metodológico.
- Reconvierte al profesorado de medias, haciéndole adoptar funciones de custodia y cuidado (que consideran propias del profesorado de primaria), que lo aleja de su preocupación y tarea central, la transmisión de conocimientos académicos.
- Disminución de los contenidos (trivialización de los contenidos) para encubrir el fracaso escolar.
- Disminución de las asignaturas humanísticas.
- Desvinculación del profesorado de la universidad, disolviendo su identidad.

En este diagnóstico no parece difícil adivinar la influencia de esa tradición selectiva de que antes hablaba, así como el hecho de que las dificultades se vinculen -de manera directa o indirecta- al papel del profesorado como experto en conocimiento. Así, el profesorado siente que se está produciendo una reconversión puesto que al tener que atender a todo el alumnado y no sólo al que quiere proseguir estudios universitarios, se incorpora a sus funciones profesionales una nueva preocupación que no corresponde a la tradicional de transmisión de conocimiento. Atender esa función de "custodia" del alumnado se vive como una desprofesionalización, en tanto ha sido propia del profesorado de primaria y, por otra parte, no requiere de las habilidades ni conocimientos de que el profesorado de secundaria dispone.

A todo esto se añaden las recomendaciones metodológicas que implican

cambios significativos en las prácticas tradicionales. La recomendación de una mayor actividad del alumnado supone resituar el protagonismo del profesorado que ha de ser de una naturaleza distinta al que deriva de ser el transmisor de conocimientos. Por otra parte, la mayor diversidad de niveles en las aulas, junto a la ausencia de interés de las chicas y chicos por la enseñanza (o, cuando menos, la aceptación de que ese interés no es razonable que constituya un a priori), hace poco viable la lección magistral como forma habitual e incluso única de organización de la enseñanza.

Tal como lo analiza Antonio Guerrero (1997: 261) lo que la LOGSE parece estar haciendo es enfrentar a los docentes "a su posición tradicional de transmisor de conocimientos, de profesor-eslabón, tal como ellos mismos lo entienden, afectándole a su propia identidad como profesores". Cuando la identidad se configura en torno al dominio de la materia y, por tanto, a la cualidad de ser alguien que transmite unos conocimientos que antes le han sido transmitidos, los cambios que se les están demandando pueden directamente hacerles desaparecer; expresado en términos de un docente de física y química: "el profesor piensa que ya no va a ser profesor, que ya no va a transmitir los conocimientos que a él le han transmitido".

La Cultura Profesional del Profesorado de Secundaria

Si bien los datos que acabo de ofrecer corresponden a la realidad, y el análisis realizado a partir de ellos aspiran a ser creíbles, hay una generalización excesiva en todo ello. Me refiero al hecho de que se está presuponiendo que hay una homogeneidad en el profesorado de secundaria. Y eso hay que matizarlo. En cuanto colectivo, hay en la actualidad un reagrupamiento de distintos sectores de profesorado: hay docentes que proceden del BUP, de FP, los Maestros de Taller y los que se incorporan desde el cuerpo de Maestros. Entre ellos no sólo hay diferencias muy tangibles y materializables, como las referidas a retribuciones y exigencias de horario, sino también una distinta valoración de las repercusiones de la LOGSE en su trabajo (Masjuan, 1995; Casares et al., 1999). Diferencias que, sin poderse precisar con mucho detalle, indicarían que de todos ellos es el profesorado procedente de BUP el que se muestra más crítico y más reticente ante las repercusiones que supone para la enseñanza en general y para el profesorado en particular.

Sería correcto decir que cada uno de estos grupos porta, y aporta a la ESO, sus tradiciones, tanto teóricas como prácticas. A esto es a lo que se llama cultura profesional, al conjunto de prácticas que comprenden creencias, valores, criterios, normas y hábitos que constituyen formas de hacer y de pensar que un grupo comparte.

Como he apuntado antes, no sería correcto decir que el profesorado que se ocupa de atender la ESO comparte una cultura académica común. Pero tampoco Ib sería olvidar que esos distintos colectivos se incorporan a un nivel que, a través de sus estructuras y sus prácticas tradicionales, demanda, posibilita o estimula más unos rasgos que otros. En este sentido cabe destacar que todos los análisis que se ocupan de las culturas profesionales insisten en destacar la interacción que existe entre el contenido y forma de esas culturas y las estructuras de trabajo, de tal manera que se afirma que tan cierto es decir que culturas y estructuras no son idénticas como decir que son inseparables (Hargreaves, 1996).

En este sentido, se identifican dos rasgos básicos como característicos de la cultura académica de la secundaria: el individualismo y la balcanización. Ambos conectan con la tradición de trabajo centrada en el aula y en la materia, que sí bien pueden entenderse como una forma de hacer frente a las presiones y exigencias que su actividad les demanda, también hay que analizar como consecuencia de las formas organizativas que configuran su trabajo.

Ambos rasgos, y las estructuras institucionales que los apoyan, son básicos a la hora de entender sobre qué elementos se configura la identidad profesional; identidad que "representa la sabiduría acumulada respecto a cómo hacer el trabajo" (Marris, 1975; cit. en Rudduck, 1994: 391). Cualquier cambio que afecte a las estructuras organizativas sobre las que se asienta esa identidad, al contenido de las prácticas y a las mentalidades que las hacen posibles, generará posiblemente resistencias pero también contradicciones y dilemas. Unas y otros se manifiestan, de modo claro, a través de las ideas y las actuaciones del profesorado. Ahora bien, lo que acabo de plantear debe servir para alertarnos frente a la tentación de hacer un análisis reduccionista e inexacto, frente al que alerta Rafael Yus (1995); no debe olvidarse la importancia clave que el profesorado tiene, pero hay que analizarla en su dimensión institucional e histórica, huyendo de las lecturas personalistas o de reduccionismo psicologicista.

La "lealtad" a la materia

En diversos estudios se ha incidido en las diferencias existentes en las culturas profesionales de los enseñantes de primaria y de los de secundaria (Gimeno 1996; Hargreaves, Earl & Ryan, 1998). Hay un aspecto que se destaca, aunque no siempre se encuentran los términos adecuados para referirse a él. Yo he tomado en préstamo las palabras de Helen Simons, que hablaba de "lealtad", e indicaba que mientras en primaria la lealtad del profesorado se dirige sobre todo a los estudiantes, en secundaria se centra sobre todo en las materias. José Gimeno se ha referido al mismo fenómeno indicando que mientras en primaria las y los docentes se sienten responsables de alguien, los de secundaria se sienten responsables de algo, de su asignatura. Un análisis similar realiza Andy Hargreaves cuando explica las dificultades del profesorado de secundaria para preocuparse por sus estudiantes, o para que éstos lo perciban con claridad: "No es que el profesorado de secundaria no se preocupe por sus estudiantes -escribe-, sino que las estructuras existentes y las culturas sagradas de la escolarización secundaria, profundamente enraizadas en una orientación académica tradicional, les impide desarrollar o mostrar esa atención y preocupación (...) Se trata de un sistema más interesado en abarcar la asignatura que en proporcionar la adecuada atención al alumnado" (Hargreaves et al, 1998: 61).

El trabajo de Pamela Grosman y Susan Stodolsky(1995) nos puede ayudar a entender cómo se genera esa lealtad- Su hipótesis indica que son las materias, las disciplinas académicas, las que impregnan de modo decisivo la identidad profesional del profesorado de secundaria; algo que se realiza a través de su formación inicial, los cursos de especialización y las organizaciones profesionales. Así pues plantean que las materias escolares funcionan como auténticos contextos que son socialmente construidos, que suelen tener una localización o materialización institucional, y que son interpretados de modo individual: "La naturaleza de la disciplina de origen, las características de la materia escolar correspondiente, así como las creencias del

profesorado sobre la misma, ayudan a crear un contexto conceptual que es en el que desarrollan su trabajo" (5).

Debido a la naturaleza epistemológica y a la historia de cada disciplina, así como a la tradición y estatus que las materias escolares tienen en el sistema educativo y a su arraigo y estructura institucional, el tipo de "contexto" que una materia constituye es diferente al de otras. Tales diferencias se refieren a aspectos tales como:

- Percepción de su importancia para la formación del alumnado y estatus respecto a la escuela y la sociedad.

- El carácter más o menos secuencial de la materia, lo que afecta a las posibilidades para organizar su enseñanza (matemáticas o lengua extranjera se perciben como más secuenciales que otras, es decir, con la exigencia de una jerarquización en los conocimientos posibles a enseñar/aprender, que se materializa en la existencia de unos requisitos previos para el aprendizaje de determinados aspectos de la materia).

- Su coherencia interna y la amplitud de las cuestiones que permite abordar; algo que tiene mucha importancia, por ejemplo, a la hora de establecer o no relaciones con otras materias.

La investigación indica que "las subculturas de las materias escolares pueden caracterizarse por creencias sobre la materia que 'obligan' al profesorado y por normas respecto a la enseñanza, la autonomía curricular y la coordinación. Estos estudios apoyan la idea de que los docentes de secundaria trabajan en campos separados, definidos por la materia que enseñan" (Grossman y Stodolsky, 1995: 8). El trabajo de Leslie Siskin (1994) no haría sino confirmar tal idea; en su estudio de diversos departamentos de Inglés y de Matemáticas concluyó que cada uno de ellos se regulaba por diferentes normas y culturas, de tal modo que los departamentos de matemáticas de varias escuelas tenían más cosas en común que el de matemáticas y de inglés de la misma escuela.

Se ha mostrado también cómo innovaciones institucionales tales como el pasar de una enseñanza en grupos homogéneos a otros heterogéneos, presenta muchas más resistencias para el profesorado de matemáticas que para el de lengua. En todos los casos, un argumento central para explicar esta dificultad se apoya en la percepción del profesorado respecto a que tales cambios no son posibles porque su materia no lo permite; o dicho de otro modo, la materia exige -por su carácter secuencial- la homogeneidad del alumnado.

El estudio de Grossman y Stodolsky (1995) muestra que las diferencias entre el profesorado de cinco materias, en 16 escuelas, se centra en tres aspectos:

- Concepción de la materia, de tal manera que el profesorado hablaba con frecuencia de lo que su materia "permite" o "no permite"; así, el profesorado de matemáticas habla de la "linealidad" de su materia, en tanto que los de inglés lo hacen de la "amplitud" de la suya que se constituye en la base a la escolarización.

- Creencias sobre la enseñanza misma, que se derivan del modo en que conciben su materia y lo que "permite". Suelen centrarse estas creencias en aspectos tales como la secuencialidad o linealidad del conocimiento (con las opciones que deja respecto a la organización y selección del contenido); y también afectaría a la consideración de estar trabajando con un conocimiento que es más o menos definido (estático).

– Posibilidades de coordinación con otras materias y libertad para decidir lo que hay que enseñar.

Su conclusión es que estos aspectos afectan de manera directa a la efectividad de los esfuerzos para introducir modificaciones en la enseñanza o para alterar el sentido de la enseñanza. Y, por tanto, que deben tenerse en cuenta. Los tratamientos genéricos de las reformas en la enseñanza secundaria pueden estar permitiendo que el profesorado se desentienda (no se implique) si creen que su materia pierde identidad, se desdibuja.

El conocimiento como generador y regulador de identidades

Aunque no es posible pronunciarse con rotundidad respecto a cómo se originan estas creencias, la investigación disponible apunta a la socialización del profesorado, a través de su formación, en su disciplina y no en la enseñanza. Tanto a través del curriculum explícito como del oculto, el profesorado se socializa en "una particular visión del mundo, tal como es analizado a través de las lentes disciplinaria" (Grossman y Stodolsk., 1995: 9).

Aunque con un análisis muy complejo, ningún autor como Basil Bernstein ha elaborado una teoría que permita entender cómo se produce esa socialización, como se sostiene en la escuela a través del curriculum disciplinar, cómo todo ello no es sino la manifestación de una estructura específica de relaciones de poder... y todo ello en el contexto de la función de la escuela como reguladora de las experiencias, como creadora de identidades sociales y personales a través del conocimiento, de su selección, organización y distribución,

Dice Bernstein (1988: 81) que el conocimiento es el principal regulador de la estructura de la experiencia al crear identidades sociales e individuales; así que el modo en que tal conocimiento se organice, se presente y permita un tipo de relaciones u otro será uno de los canales prioritarios a través de los que esas identidades se generen.

Un curriculum disciplinar se caracteriza por una clasificación fuerte. Los principios de poder que hay tras ellas (y que, a su vez, proceden de la división social del trabajo) separan y jerarquizan también con fuerza: unas materias de otras y a su profesorado, a los docentes de los estudiantes, el conocimiento experiencial del académico... Pero la socialización en la separación no se hace a través de los contenidos transmitidos sino a través de las prácticas realizadas en contextos jerarquizados. De este modo el sujeto participa activamente en su socialización en la separación, internalizando la estructura de las prácticas en que participa: ella es la que limita el ámbito de su pensamiento haciendo que tales prácticas se vivan como "naturales" y las únicas posibles.

En tradiciones curriculares como la nuestra, en que hay una clasificación muy fuerte, las distintas categorías están muy especializadas: hay una nítida separación entre materias, entre docentes (de las diferentes materias, de distintos niveles educativos...) y entre estudiantes (de diferentes niveles, ciclos, cursos...). En lo que respecta al profesorado, se produce la socialización en las distintas asignaturas o áreas de especialización. La formación del profesorado de secundaria, centrada en su propia materia, la debilidad -por no decir ausencia- de su formación pedagógica, su propia experiencia como estudiantes en una estructura disciplinar y el reforzamiento de la

misma en su inmersión en la cultura de la enseñanza, ya como docentes, son factores claves.

En un sistema así la comunicación entre docentes no se hace en relación al trabajo; si su socialización es en discursos especializados, la comunicación sólo puede producirse con aquellos que pertenecen a su "categoría" que son los únicos con los que puede compartirlo. Con el resto de los docentes su vinculación no se producirá a través del trabajo sino de los problemas de control. Aunque esto suene muy abstracto, piénsese en el contenido de los intercambios entre el profesorado y los aspectos de interés en ellos: las sesiones de evaluación o las conversaciones en la sala de profesores, los pasillos... pueden ser un buen ejemplo.

Así pues, la organización disciplinar del curriculum confina al profesorado a su propio discurso especializado, separándolo de los docentes de otras materias y de los estudiantes de forma que "su identidad es formada, confinada y atada por esta categoría discursiva y, por lo tanto, con el discurso de su departamento" (Bernstein, 1990: 37). En los centros de secundaria, igual que ocurre en los universitarios, son los departamentos los que reflejan la materialidad de la pertenencia del profesorado; el departamento es "el símbolo de su categoría y, por tanto, de su cohesión interna, tal es la razón sagrada" (Bernstein, 1998: 42).

Todo ello implica, como antes decía, una enorme dificultad para que los centros de secundaria -ahora ya como parte de la educación obligatoria- puedan cumplir su función, y lo pueda hacer también el profesorado. Su función de contribuir a la formación general e integral de las y los estudiantes. Ese es un objetivo común para el que la socialización del profesorado, la organización del curriculum y la estructura de los centros no sólo no está preparado sino que trabaja en dirección contraria; en tales condiciones, como indica Bernstein (1998:42), "los profesores y profesoras no pueden estar ligados entre sí a través de su función intrínseca, que es la reproducción del discurso pedagógico". Algo que ya había apuntado Emile Durkheim (1989: 122), también desde la sociología, pero en términos quizá más comprensibles: "Cada uno de los educadores profesa (en los liceos) su especialidad como si ésta constituyese un fin en sí misma, cuando en realidad no es más que un medio con miras a una meta_ con la cual debería ser en todo momento cotejada".

Es evidente que, en función de las argumentaciones anteriores, resulta necesario y urgente plantear la modificación de la formación del profesorado así como la organización disciplinar del curriculum. Creo, también, que pueden dar idea de las razones por las que es tan difícil hacerlo. Si la clasificación se debilita, entonces es posible integrar los discursos pero ello implica alterar las relaciones de poder que hay tras ella y que mantiene los discursos separados y especializados. Al hacerlo, los docentes estarían unidos por el trabajo, por la especificidad de éste en cuanto enseñanza -en lugar de hacerlo desde la Historia, las Matemáticas, la Literatura...-y eso cambia todo el esquema de relaciones e identidades. El profesor, al debilitar la clasificación, debilita o rompe su identidad anterior y debe crear una nueva, del mismo modo que tendrá que hacer frente a una nueva práctica con relaciones de poder y control diferentes, ya sea respecto a otros docentes, a los estudiantes y al conocimiento con que trabaja.

De los círculos viciosos...

No conozco ningún trabajo que se centre en la enseñanza secundaria que, en un momento u otro, no haga referencia a las dificultades para conectar con los intereses y necesidades de las y los estudiantes. Y es frecuente que se indique cuál es la respuesta del alumnado en términos que van de la indiferencia a la hostilidad o el abierto rechazo- pasando por el aburrimiento.

En una reciente publicación Andy Hargreaves y otros colegas (1998) analizan la complejidad de la enseñanza de las y los adolescentes y constatan la distancia que existe entre las necesidades del alumnado y la oferta de las escuelas secundarias. Se plantean cuestiones que al igual que en España, se centran en la orientación académica, la polarización del estudiantado en torno a cuestiones académicas con lo que ello supone de lijar unos patrones de rendimiento que sólo están al alcance de unos pocos, y en tercer lugar plantean las dificultades de la secundaria para dar un apoyo global a los estudiantes de tal modo que más que desarrollar la ' individualidad lo que hacen es propiciar el individualismo. En estas circunstancias, ' el diagnóstico es que tanto en la pedagogía como en el curriculum, es decir tanto en lo que se trabaja como en el modo de hacerlo, esta por lograr captar o atender los intereses de la mayor parte del alumnado. Y esto refiere no sólo a la evidencia de los muchos que manifiestan abiertamente su desinterés, sino que también afecta a quienes llamaríamos buenos estudiantes: cumplen las normas, satisfacen las expectativas pero eso no indica en absoluto ni que lo que hacen les interese ni que eso satisfaga sus necesidades. Quizá, como indican los autores, con demasiada frecuencia se confunde "la conformidad con el compromiso" y se acepta con excesiva^s facilidad que trabajar duro es un buen sustituto del interés.

En su estudio identifican tres problemas' clave: a) La **pertinencia**, de tal modo que se detecta una enorme dificultad para conectar con los intereses de los estudiantes y para que éstos sientan que el trabajo que hacen y aquello que se les presenta tiene alguna relevancia para su vida, presente o futura; b) La ausencia de **imaginación**, es decir, un curriculum excesiva e innecesariamente académico incapaz de generar interés; c) La ausencia de imaginación y relevancia suele implicar que el curriculum ofertado no es capaz de generar ningún **desafío**, es decir, no es estimulante, de la manera que tanto docentes como estudiantes tienen pocas expectativas, un escaso nivel de implicación y. con frecuencia, un pacto -no explícito habitualmente- de exigencia de niveles académicos bajos a cambio de disciplina.

Aunque ya hemos visto anteriormente las razones profundas que ayudan a entender esta situación, también puede señalarse que tienen que ver, de manera evidente, con la cualidad del conocimiento que se ofrece al alumnado y con las formas elegidas para hacérselo accesible. En este punto quisiera situar, para terminar, la paradoja de que sea el conocimiento, aquel elemento que constituye el rasgo que da sentido a la enseñanza, también en secundaria, y en la que el profesorado tiene su

mayor grado de dominio o maestría, el que constituya el freno para una labor educativa y satisfactoria.

A los círculos virtuosos...

Antes indicaba que introducir modificaciones en la formación del profesorado de secundaria, en la organización de los centros y en la organización del curriculum implica cambios en la identidad profesional y en las relaciones de poder que la sostienen- Pero también hay que indicar que esos cambios, por ejemplo al pasar de un curriculum disciplinar a un curriculum integrado, no desdeñan ni restan valor al conocimiento, que es el corazón de su trabajo. Como bien señala Bernstein (1998: 43) "las relaciones entre los profesores en el interior de un sistema con clasificación débil se configura en torno al propio conocimiento".

Sin duda, uno de los retos más difíciles pero al mismo tiempo más accesible para el profesorado de secundaria está en convenir el conocimiento en un recurso y no en un freno para la coherencia y la relevancia. Ya sé que esta es siempre la tarea de la escuela y que siempre andamos ensayando formas de materializarla.

José Gimeno (1999) ha defendido recientemente la competencia cultural del profesorado como un requisito sobre el que asentar la competencia pedagógica, elementos ambos necesarios si queremos defender la idea del profesorado como agentes de transformación cultural y como prácticos reflexivos o intelectuales críticos, o cualquier otra denominación que pudiera ocurrírseles.

El conocimiento es siempre -pero sobre todo en una formación general- la materia prima que nos permite pensar, que nos posibilita entender la realidad. Porque ésa es su función: el conocimiento no es un adorno cultural, sino que desde su origen ha tenido su sentido y su palanca de desarrollo en su función de comprensión y explicación del mundo. Sólo alguien que ha recorrido ese camino, desde lo concreto a lo abstracto, desde lo particular a lo general, puede guiarnos en esa tarea. Ya sé que la tradición de la escuela no facilita esa tarea y que tenemos ejemplos históricos que han rechazado esa orientación (tal es el caso de la llamada "ciencia de las cosas comunes" en el siglo pasado), pero ésa no es razón para olvidar cuál puede y debe ser la utilidad del conocimiento: no algo que hay que aprender, sino algo que nos ayuda a dar respuesta a problemas.

No entiendo en modo alguno que esto signifique -como es frecuente oír- quitar valor al conocimiento, trivializarlo. Es darle otro que, para mí, es más significativo. Quizá esté en un error pero no se me ocurre nada más valioso que entender la realidad, y eso no es posible sin el conocimiento. Tal vez no sólo con el conocimiento académico, el organizado en las disciplinas, pero desde luego no concibo que pueda hacerse adecuadamente prescindiendo de él. Y el dominio de ese conocimiento es, justamente, el punto tuerte del profesorado de secundaria.

Ya sé que este cambio es difícil, pero como dice Antonio Linares (1999) ¿es que acaso es más fácil vivir en el permanente stress generado por la constatación del fracaso y de la devaluación creciente del papel del profesor...? Y, como su trabajo y el de tantas y tantos docentes evidencian, ese cambio es posible y, sobre todo, es necesario.