

Cambio y biografía profesional

Ivor F. Goodson

Muchas de las teorías del cambio y de las reformas escolares que se dan en la actualidad parten de la idea de que puesto que no todo va bien en las escuelas (*cierto*) sólo las reformas y los cambios pueden arreglar la situación (*falso*). Se tiene la idea de que una enunciación clara de los objetivos, apoyada por una batería de tests, acompañada de estrategias de evaluación y asegurada mediante un conjunto de incentivos económicos y retribuciones según resultados, producirá de forma inmediata una mejora en el nivel de las escuelas. Se sitúa al profesor o profesora como un elemento clave de este sistema de instrucción, pero lo que se acentúan son los aspectos técnicos de la profesión por delante de la *biografía profesional*, es decir los objetivos y compromisos personales en los que se basa el sentido de vocación y profesionalidad del profesorado.

Puede que estemos exagerando este elemento de tecnificación creciente, que dista mucho de ser universal, y también puede que pongamos demasiado énfasis en el ataque contra el sentido de vocación del profesorado. Sin embargo, lo que es irrefutable es el poco trabajo realizado sobre la “personalidad de cambio”. Muy pocas reformas escolares y teorías de cambio promulgadas han planteado el papel del desarrollo personal como una pieza central de dicho proceso. Por el contrario, los cambios se han planteado como si se creyera que éstos iban a producirse **a pesar de** los objetivos y creencias personales de los profesores y profesoras. Demasiado a menudo se ha visto en la “personalidad de cambio” una “piedra en el camino” de la reforma real en lugar de una “piedra fundamental”.

En esta sección quiero evidenciar por qué esta visión es potencialmente catastrófica para la presente ola de corrientes e iniciativas de cambio. Antes de ello, no obstante, vamos a examinar un mito muy corriente en las reestructuraciones escolares actuales. Este mito adopta formas diversas, pero puede describirse como sigue: en otros tiempos (los sesenta y los setenta) se crearon servicios sociales democráticos y estados del bienestar organizados de forma flexible en muchos países occidentales. Como las economías eran ricas, la disciplina era auténticamente informal y los profesores y

profesoras (al igual que otros profesionales) disfrutaban de una autonomía y libertad profesional insólitas. El resultado de todo ello fue una disminución del sentido de disciplina social y un descenso del nivel escolar. Ahora esa época ha terminado: los gobiernos creen firmemente en el control sobre las escuelas, los objetivos y los tests son definidos claramente, y los niveles escolares deben aumentar de forma constante.

Por lo que se refiere al profesorado, la historia es como sigue. Los tiempos de los profesionales autónomos y libres han acabado: el “nuevo profesional” es técnicamente competente, obedece a las nuevas directrices y ordenanzas y concibe la enseñanza como un trabajo en el que, como otros, es mandado y controlado y da lo que se le pide. Por lo que respecta a la enseñanza, el cambio escolar significa la sustitución, lo más rápida posible, de los “viejos profesionales” por los “nuevos profesionales”. Una vez realizada esta tarea y los “viejos profesionales” hayan sido apartados, podrá emerger un sistema escolar nuevo, mejor y más eficiente.

Esta historia guarda algunos parecidos con las iniciativas de reestructuración llevadas a cabo en los ámbitos de la industria y la empresa, pero mi intención es subrayar que en el contexto educativo está demostrando ser un objetivo particularmente peligroso. Considerémoslo desde la perspectiva del profesorado. Desde el punto de vista de los “viejos profesionales”, el modelo es claro: “se acabó el juego”, les dicen, o bien abandonan su sueño de una autonomía profesional o bien se acogen a la jubilación anticipada. Los resultados han sido los previsibles en todas partes: una huida masiva hacia la jubilación anticipada por un lado y, por otro, un grupo de profesoras y profesores que intentan continuar a pesar de la desesperación y el desencanto.

A los reformadores todo esto puede parecerles un pequeño precio transicional que hay que pagar por sustituir los “viejos profesionales” por los “nuevos profesionales conscientes de los nuevos métodos”. Pero debemos detenernos en este punto: ¿es realmente tan sencillo? Incluso en la empresa la reestructuración ha demostrado ser más compleja y contradictoria de lo que se esperaba. En las escuelas el asunto es confuso y tiene una dimensión profundamente humana y personal. Aquí, el desespero y el desencanto llevan

directamente a practicar una enseñanza mediocre y a malograr las oportunidades vitales de los estudiantes.

Ignorar la “personalidad de cambio” puede ser enormemente peligroso. Hablando con los profesores y profesoras puede percibirse lo que ocurre con sus compromisos iniciales. En palabras de un profesor del tipo “viejo profesional” y ganador de varios premios:

[...] Podría dividir mi carrera de 30 años en períodos de cinco o seis años. Los primeros tal vez cinco años estaba hecho un lío. Intentaba aclararme. Había cosas que hacía muy bien y otras veces era un desastre total. Pero en ese tiempo iba acumulando cosas. Era una persona hecha un lío y muy sensible. Entonces conseguí mi clase de escritura creativa en 1975 y mi clase de matrícula de honor en el 79. Del 75 hasta más o menos el 85 fue un época dorada en que mis alumnos y mi curiosidad intelectual estaban en el mejor momento. Sentía una energía que venía de fuera pero también de dentro. Siempre buscaba cosas nuevas, nuevo material, construyendo cosas nuevas, poniéndolo a prueba. Fue una época maravillosa.

Hacia 1985-86, creo, entré en un período de auténtica competencia en que realmente sentía que disponía de herramientas que podía utilizar bien y a voluntad. Era... Me convertí en un profesor mucho más riguroso. Empecé a plantear un trabajo de curso, un trabajo de 15 páginas en el que los estudiantes tenían que leer cinco novelas de un autor concreto, hacer una investigación biográfica, una investigación crítica, plantear una tesis y argumentarla. Era un planteamiento muy duro y muy riguroso, y yo sabía cómo enseñar y cómo conseguir que los alumnos lo hicieran. Era... Me convertí en un experto, creo, en esa época. Yo seguía... Seguramente era más divertido estar en aquel período central. Pero si pienso en lo que realmente enseñaba y en lo que los chicos aprendían realmente y las capacidades que adquirían, creo que este tercer período es probablemente el mejor, yo enseñaba mejor y les daba lo mejor a los alumnos.

En los últimos años me he implicado en el TLI y, bueno, algunas cosas han cambiado. Empezó a salir el nuevo *Regents exam*, la administración empezó a plantear exigencias más específicas respecto a lo que tenía que hacer.

El profesor me habló extensamente de cómo las nuevas directrices y textos habían destruido casi por completo sus compromisos e ideales. Se trata de un desastre personal, pero quisiera destacar el hecho de que entre los “viejos profesionales” esta percepción es un desastre todavía mayor debido a la compleja ecología de las escuelas. El término “viejo profesional” necesita una aclaración. Con él no me estoy refiriendo a un

profesional de cierta edad o en una determinada etapa, sino a una concepción de la enseñanza según la cual la profesionalidad se expresa y experimenta de manera más profunda que en un simple trabajo: es una vocación y una preocupación. Esencialmente significa considerar que el trabajo de docente implica algo más que una técnica y unas compensaciones materiales, que la enseñanza es también objetivos, pasión y sentido. Esta visión puede parecer muy amable (puesto que no es así siempre, ni en todas las circunstancias; puesto que tenemos malos días, malas épocas, y a veces también somos interesados y materialistas) pero significa un tipo de profesionalidad en la que la “vocación” forma parte del lote, en la que se tienen y se persiguen “ideales”. El “viejo profesional”, pues, encarna una aspiración común tanto a viejos como a nuevos profesores, y si lo llamamos “viejo” es simplemente porque hubo un tiempo en que fue más fácil de perseguir que bajo las presentes circunstancias.

En las escuelas, el ataque al vocacionalismo del “viejo profesional” es un problema por varias razones:

- 1) pérdida de memoria,
- 2) desaparición del papel de los mayores como orientadores,
- 3) selección y continuidad del profesorado.

Vayamos por partes:

1) Pérdida de memoria

Me interesa especialmente lo que ocurre cuando los miembros más viejos de un empresa o comunidad se jubilan anticipadamente, o se les somete a unos cambios y reformas con las que no están de acuerdo, como ocurre en muchas de nuestras escuelas. Todo un conjunto de estudios realizados en Gran Bretaña se centra en lo ocurrido en otro servicio delicado: los ferrocarriles. Tim Strangleman, un guardavía, ha realizado una tesis doctoral sobre la industria del ferrocarril. Su interés se ha centrado especialmente en la identidad profesional de los trabajadores del ferrocarril, en su orgullo y en su cualificación para “llevar los trenes”, una tarea compleja que requiere

toda una gama de destrezas y técnicas aprendidas en el oficio y traspasadas de trabajador a trabajador. En la actualidad los ferrocarriles están sufriendo una reestructuración para dividir la compañía en varias empresas regionales separadas y con distintas direcciones, cada una con su propio presupuesto. La cualificación y orgullo profesional de los trabajadores era un ingrediente fundamental del antiguo servicio nacional, una característica de los viejos profesionales del ferrocarril, podríamos decir. Pero ahora, con la reestructuración:

Cualquier orgullo residual que pudiera quedar va desapareciendo a medida que los nuevos directivos, sin experiencia en los ferrocarriles, fomentan la idea de que “esto es sólo un trabajo, como pelar guisantes”. (Newnham 1997, p.28)

Es un reflejo de la frase que los profesores jóvenes pronuncian una y otra vez en nuestros estudios: “al fin y al cabo, enseñar es sólo un trabajo, como cualquier otro”. En su estudio sobre los ferrocarriles, Strangleman también establece conexiones con otros ámbitos. Por ejemplo hace una comparación sorprendente con las empresas bancarias donde:

[...] El término “pérdida de memoria corporativa” fue acuñado para describir el proceso por el cual las capas del incalculable conocimiento profesional adquiridas a lo largo de años de experiencia, fueron ignoradas en los ochenta por una clase empresarial demasiado confiada y sin ningún sentido del pasado. En el contexto de las instituciones bancarias dicho conocimiento tácito (del tipo “levantar el dedo al aire para ver de dónde sopla el viento”) podía ser la diferencia entre una buena y una mala inversión. En el ferrocarril, puede significar la diferencia entre la vida y la muerte. (ibid. p.28)

Esto fue escrito en 1997. Desde entonces, Gran Bretaña ha sido testigo de horribles accidentes, que culminaron en el choque de Hatfield el cual prácticamente obligó a detener la red de trenes durante varias semanas.

Tal vez en la reforma escolar, las purgas de “viejos profesionales”, a la vista de los nuevos cambios y reformas, pueda resultar un movimiento igualmente desastroso.

Resulta de una claridad meridiana que estos aspectos de la “personalidad de cambio” merecen mucha más atención.

2) Desaparición del papel de los mayores como orientadores

Cada escuela es una comunidad cuidadosamente construida: si los más viejos de dicha comunidad se sienten desencantados e infravalorados, esto se convierte en un problema para toda la comunidad escolar. También es un problema para el adecuado ejercicio de la actividad educativa de la escuela. En pocas palabras, constituye un problema para el rendimiento de la escuela y para el nivel educativo.

Robert Bly (1991) ha abordado el problema que representa para cualquier comunidad que sus mayores se sientan desorientados y desencantados y no se los tenga en cuenta.

Déjenme mostrarles un ejemplo concreto de lo que se pierde cuando toda una generación o grupo de profesores y profesoras son presa del desencanto, el desafecto y la desorientación. En nuestros estudios hemos visto muchas escuelas donde se palpa un sentimiento deriva, de anarquía y de falta de orientación. El exdirector de una de ellas (una escuela fundada en la década de los sesenta en Toronto, ejemplar por sus proyectos de innovación), consideraba que el problema era exactamente el mismo que el de los ferrocarriles.

La vieja generación de profesionales que fundaron la escuela había perdido la ilusión por los nuevos cambios y reformas. Como resultado, o bien se jubilaban anticipadamente o bien seguían en sus puestos de trabajo pero con una actitud indiferente y sin compromiso. El problema que esto planteaba era, según el exdirector, que nadie se ocupaba de orientar y dar ejemplo a los nuevos profesores y profesoras. Apenas llegaban se ponían a trabajar, lo consideraban sólo como un empleo y seguían las instrucciones de la dirección y las directrices estatales lo mejor que podían. Como resultado, los “viejos profesionales” (en este caso, éstos eran sobre todo los mayores) no compartían su conocimiento profesional y la cadena de transmisión profesional quedaba rota (las “capas de conocimiento incalculable adquiridas a lo largo de años de

experiencia” no se transmitían a la nueva generación de profesores y profesoras. La escuela sufría entonces una “pérdida de memoria corporativa”.

Aparentemente, el resultado era una escuela sin pasión ni objetivos, sin dirección. La gente acababa haciendo un trabajo como cualquier otro, sin un sentido imperioso de vocación o de ideal y, tan pronto como podían, se iban a su casa, a su otra vida, en la cual, supuestamente, residen y reviven su pasión y objetivos.

3) Selección y continuidad del profesorado

En las dos primeras secciones hemos visto cómo la vocación de los “viejos profesionales” ha decaído en la enseñanza, tanto formalmente a través de la jubilación anticipada, como espiritualmente a causa de la desilusión y el desinterés que sufre un grupo de profesorado cada vez mayor. En una primera fase, los defensores y los teóricos del cambio consideraban que esta desaparición de los “viejos profesionales” era un signo del éxito de su estrategia, y sostenían que las escuelas renovarían al llenarse de voluntariosos defensores de las nuevas reformas.

Estas expectativas han demostrado ser demasiado optimistas además de equivocadas. El problema de la continuidad (o el no-problema, a los ojos de los reformistas) se ha desplazado rápidamente hacia el problema de la captación de nuevo profesorado. Lo segundo se considera un problema porque hasta los defensores del cambio más radicales reconocen que las escuelas deben disponer de personal.

Los que nos muestran las investigaciones es que los problemas de continuidad y de selección y entrada de nuevo personal están relacionados y tienen la misma causa fundamental. Al parecer buena parte de la generación más joven de futuros profesores y profesoras hacen juicios parecidos a los de los “viejos profesionales” que les superan en edad y consideran el trabajo de la misma manera. Las “purgas de los mayores” suceden al mismo tiempo que la pérdida de interés por parte de los jóvenes.

Si sumamos todas las causas, podemos afirmar, en la feliz expresión de Bob Hewitt, que ello sucede porque ahora en la educación “la iniciativa y la inventiva están prohibidas”. En su artículo de despedida, “I Quit” [Lo dejo], Hewitt dice lo siguiente:

Considerar que actualmente en las escuelas sólo hay tonterías burocráticas es, no obstante, no entender el fondo de la cuestión. La educación siempre ha tratado de la libertad. Pero ya no existe libertad. Se acabó. La iniciativa y la inventiva están prohibidas. Las escuelas se han convertido en parte del gulag. ¿Cómo si no podrían controlar los inspectores la duración de la clase de lectura con cronómetros, o despedir a un profesor por no haber hecho un trámite burocrático? (2001, p.3)

Mientras algunos profesores novatos aceptan este modelo de identidad profesional, el número de los que creen que deben poner en juego toda su iniciativa e inventiva en ocupaciones que valoren en vez de denigrar estas características es mucho mayor. Por ejemplo, Carmel Fitzsimons acaba de licenciarse como profesora, pero no ve ninguna posibilidad de ejercer realmente. En su artículo “I Quit” [Lo dejo] lo argumenta como sigue:

No creo que los profesores carezcan de creatividad, pero se está haciendo desaparecer esta capacidad a fuerza de formularios y burocracia.

Para dar una idea: para cada clase un profesor o profesora debe preparar una hoja de evaluación de la clase anterior; luego debe reflexionar sobre las distintas cuestiones que ha suscitado dicha evaluación. Después tiene que planificar la clase, basándose en objetivos a corto, medio y largo plazo extraídos del currículum. Una vez impartida la lección, debe redactar una evaluación de cómo ha ido y además evaluar el aprendizaje individual de cada niño y niña. Esto suele significar cinco páginas para cada una de las cinco clases que se dan al día. Añadamos a esto el seguimiento de cada niño, la lectura de informes, la colecta para el viaje de la escuela, y entonces es cuando empezamos a preguntarnos si queda un momento para ponerse el abrigo antes de salir corriendo al patio. (2001, p.2)

El mismo tipo de transición del “viejo profesionalismo” al “nuevo profesionalismo” parece producirse en el colectivo de la enfermería. En un estudio reciente sobre las enfermeras del NHS (Servicio Médico Nacional), Kim Catcheside encontró que los propios modelos de profesionalidad se estaban transformando:

Las enfermeras modernas son un peligro para la salud. Las antiguas enfermeras se han retirado o han dimitido y el nuevo grupo, con mala formación y poca motivación, no pueden ser más desperocados y, dada su ignorancia, son tan capaces de curar como de matar. (Arnold 2001, p.12)

Alistair Ross (2001) y un equipo de investigación han estudiado la selección y continuidad del profesorado durante los últimos tres años. Sus resultados serían de lectura recomendable para los defensores de las reformas y los cambios:

Les preguntamos a aquellos que dejaban la docencia por otras carreras qué era lo que les atraía de su nuevo trabajo.

Tres quintas partes de los profesores y profesoras que realizaban trabajos fuera de la profesión encontraban que la docencia no les permitía desarrollar su creatividad ni su inventiva. Estos solían ser los factores fundamentales de la profesión docente: la gente entraba en la profesión porque les ofrecía la posibilidad de ser autónomos y creativos y de trabajar por iniciativa propia.

¿Qué había sucedido en la profesión para que estos profesores se sintieran tan desilusionados como para buscar carreras alternativas? Para el profesorado, esta pregunta es retórica. El hecho de que la educación se haya convertido en un proceso dirigible, controlable y cuantificable es lo que ha contribuido a esta desmotivación. (p.9)

Este equipo también encontró que el problema de selección e incorporación de nuevo personal, así como de su continuidad, no tenía un origen fundamentalmente económico, como a menudo se había afirmado:

También hemos hallado que los profesores que abandonan la profesión no lo hacen por la mayor cuantía de los salarios que les ofrecen. De nuestra muestra, sólo el 27% iba a ganar más de lo que ganaban como profesores; el 27% decían que iban a ganar lo mismo que en su puesto anterior; y el 45% iban a ocupar puestos *peor* retribuidos que su anterior puesto como docentes.

Lo que subyace a esta crisis que hemos descrito es el cambio en la naturaleza de la práctica docente. (*ibid.* p.9)

Conclusión

Tras la cuestión de la “personalidad de cambio” se halla el problema de qué es lo que constituye el conocimiento y la acción profesionales; y qué es lo que caracteriza el profesionalismo docente. En nuestro libro *Teachers’ Professional Lives* [Las vidas profesionales del profesorado] (Goodson and Hargreaves, 1996), definimos cinco tipos de profesionalidad: clásica, flexible, práctica, extensa y compleja. Predijimos que en el siglo XXI emergería una profesionalidad compleja y postmoderna, basada en un conjunto de características, la más notable de las cuales sería “la creación y el reconocimiento de la *complejidad*, con un estatus y compensación acordes con dicha complejidad” (:21). Sosteníamos que esto conduciría a la emergencia de una noción más personalizada de profesionalidad basada en:

una búsqueda auto-dirigida de, y una lucha por, el *aprendizaje continuado* basado en la propia experiencia y niveles de práctica, más que en el cumplimiento de la obligación de *cambio continuo* exigida por otros. (ibid. p.21)

Geoff Troman (1996) ha estudiado el surgimiento de lo que él denomina “nuevos profesionales”. Este grupo acepta las nuevas administraciones y jerarquías políticas del proceso de reforma, las nuevas directrices gubernamentales y los objetivos del currículum nacional. Sin embargo, algunos miembros del grupo han adoptado elementos de la visión del mundo de los “viejos profesionales”. Éstos creían en el control del colectivo docente sobre su trabajo, en la autonomía profesional y personal. En cierto modo, los “nuevos profesionales” han encontrado una manera de seguir siendo semi-autónomos y, en este sentido, son los pioneros de un nuevo y complejo profesionalismo que puede mitigar los efectos del excesivo celo de las iniciativas reformistas.

Pero Troman, que estudió las escuelas británicas desde la década de los 80 hasta los años 90, antes de los excesos de las reformas indicados más arriba empezaran a hacer sentir sus efectos, asegura que:

La estrategia de resistencia dentro de la acomodación es posible en estos momentos únicamente gracias a los espacios que existen dentro de la labor docente y de las relaciones entre la dirección y el profesorado. (p.485)

En realidad, el objetivo de las reformas que han tenido lugar recientemente en diversos países ha sido el de cerrar estos espacios para la acción profesional y personal semi-autónoma. Están apretando demasiado las tuercas y amenazan con convertir la docencia en una profesión atractiva sólo para las personas dóciles y cumplidoras y, al contrario, poco seductora para las personas creativas, con recursos e inventiva. A fuerza de llevar las cosas demasiado lejos corren el riesgo de hacer de la escuela un lugar uniforme y estéril, en el que difícilmente se elevará el nivel educativo y florecerá la inspiración.

Los signos de desinterés crecen diariamente. No sólo encontramos problemas de selección e incorporación de nuevo profesorado, sino también de desinterés por parte de los alumnos y alumnas. El número de chicos y chicas que estudian en casa en vez de en la escuela continúa disparándose en Inglaterra bajo el Currículum Nacional. Entre tanto, en contextos más vitales y emprendedores como Hong-Kong, el gobierno se está distanciando de los currícula rígidos, definidos por programas de estudios y basados en asignaturas, para aproximarse a un modelo más flexible de “áreas clave de aprendizaje”. Cada escuela define su propio currículum dentro de este marco y se parte del juicio personal y profesional del profesorado. En este modelo se integra el respeto por la “personalidad de cambio” con el objetivo fomentar una mayor creatividad y competitividad. Por encima de todo, las reformas devuelven algo de su discreción personal y profesional al profesorado, a las “capas de conocimiento incalculable adquirido a lo largo de años de experiencia” que sólo un equipo directivo insensato puede querer eliminar de las escuelas (como de los ferrocarriles). En los ferrocarriles, el resultado de un exceso de celo en la reforma fue un sistema disfuncional capaz de poner en juego las vidas de las personas. En la escuela, el efecto será el mismo pero sobre las oportunidades de los alumnos y alumnas.

Referencias

- Arnold, S. (2001) 'Savage angels', *The Observer Review*, February 4.
- Bly, R. (1991) *Iron John*. Shaftesbury: Element Books Ltd.
- Fitzsimons, C. (2001) 'I Quit', *Guardian Education*, pp. 2-3, January 9.
- Goodson, I.F. and Hargreaves, A. (1996) 'Teachers' Professional Lives: Aspirations and Actualities' in I.F. Goodson and A. Hargreaves (Eds), *Teachers' Professional Lives*, pp. 1-27. London and Washington, DC: Falmer Press.
- Hewitt, B. (2001) 'I Quit', *Guardian Education*, pp. 2-3, January 9.
- Newnham, D. (1997) 'Going loco', *The Guardian Weekend*, pp. 20-31, March 1.
- Ross, A. (2001) 'Heads will roll', *Guardian Education*, pp. 8-9, January 23.
- Troman, G. (1996) 'The Rise of the New Professionals? The restructuring of primary teachers' work and professionalism', *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 17, No. 4, pp. 473-87.