

Cultura profesional del docente

Miguel Angel Santos Guerra
Universidad de Málaga



RESUMEN

Partiendo de los condicionantes sociales que hoy tienen planteados los docentes en el ejercicio de su profesión, se realiza un análisis sobre la naturaleza de la función docente comparándola con la profesionalidad y concluyendo cómo el contexto marca y caracteriza la práctica docente.

El haber dado clase durante siete años me indujo a pensar que tenía algo que enseñar.

(Protagonista de la novela de J. Wiziński. En brazos de la mujer madura).

Algunas precisiones

- ¿Por qué algunas personas quieren ser docentes?
- ¿Por qué muchas lo son sin desearlo?
- ¿Quiénes son los que se dedican a la docencia?
- ¿Cómo son valorados en la sociedad?
- ¿Cómo se les selecciona?
- ¿Cómo se forman?
- ¿Qué es ser docente hoy?
- ¿Cómo ejercen su profesión?
- ¿Cómo se perfeccionan?
- ¿Cómo se jubilan?
- ¿Cómo evolucionan desde el comienzo al final?

Existen cuatro elementos esenciales que condicionan la configuración y desarrollo de la cultura profesional de los docentes: la concepción que se tiene de su función, las condiciones sociales en que se muere, la formación con la que cuenta para el desarrollo de la función y el contexto organizativo en que se desarrolla.

La respuesta al arco temporal y conceptual que marcan estas preguntas encierra el contenido de lo que podríamos llamar cultura profesional del docente. Es decir, aquel conjunto de prácticas, creencias, ideas, expectativas, rituales, valores, motivaciones y costumbres que definen la profesión en un contexto y en un tiempo dado.

Contexto y tiempo que enmarcan las coordenadas de la cultura y de las subculturas y que van modificándose de manera paulatina y, a veces, de forma brusca, dado el trepidante ritmo de los cambios, el acelerado movimiento de la historia.

Voy a incluir en el concepto de docentes solamente a los profesores de los niveles Infantil, Primaria, Secundaria y Bachillerato, dejando fuera del mismo a los profesores universitarios. Incluir también a éstos en ese término podría distorsionar el análisis, ya que los profesores universitarios tienen un estatus particular, una selección diferente, una organización peculiar y unas prescripciones de otra índole.

El ascenso en el escalafón docente, tiene peldaños que van desde la Educación Infantil hasta la Enseñanza Universitaria. No es frecuente ver que los profesionales

ECF

Producto
Evolución

desciendan por esa escalera. Solamente se asciende por ella hasta los niveles más altos. Dentro de cada nivel no existe un desarrollo profesional, salvo en el universitario. En algunos niveles del sistema, los profesionales tienen un techo sobre la cabeza tan consistente que les obliga a mirar hacia el suelo.

Cuando se forman las categorías profesionales de docentes e investigadores, de prácticos y teóricos, de pensadores y actores, se está estableciendo una división de funciones perniciosas, aunque tiene arraigo en la realidad (Contreras, 1991). Según esta clasificación unos tienen la tarea de pensar y otros la de ejecutar. Se considera más decisiva la primera, más difícil y anterior en el tiempo. El profesor que interviene en el aula se convierte así en un traductor del pensamiento, en un ejecutor de las ideas, en un aplicador de los descubrimientos.

Los primeros tienen más sueldo, más estatus (se les supone una mayor capacidad) y, sobre todo, un tiempo mucho más amplio para pensar, investigar, descubrir y comprender en qué consiste la enseñanza y cómo debe ser llevada a la práctica.

Los condicionantes

a. No se puede olvidar que, en la sociedad actual, los profesores tienen unos extraordinarios competidores. El profesor no es el único depositario del saber. La televisión, los libros, los ordenadores, almacenan un caudal de conocimientos más amplio, más elaborado y mejor presentado que el que tiene el profesor. Un profesor de inglés tiene que competir con las diferentes versiones del *Follow me*. Un profesor de historia tiene que estar atento al telediario para saber como se han movido las fronteras.

Este hecho desmitifica la figura del profesor y condiciona la tarea que debe

realizar en la escuela. El profesor no es la única fuente de conocimiento. No es la más fidedigna. Pero, además, la forma atractiva en la que algunos programas presentan la información, no es comparable a la complicada situación que tiene el profesor en un aula abarrotada.

b. Los valores más cotizados en la sociedad no son precisamente los de carácter cultural, intelectual, crítico, reflexivo, sino los que tienen que ver con el pragmatismo, el éxito, el dinero, el prestigio, el poder. Los modelos que diariamente, a través de medios sugestivos, les llegan a los niños y a los jóvenes están vinculados a una jerarquía de valores que tiene poco que ver con el trabajo árduo, cotidiano, oscuro del que estudia, piensa y se interroga sobre el valor de la realidad (ética) y no sólo sobre el valor de las cosas (dinero).

c. La escuela no es hoy, como antaño, el lugar a través del cual se conseguía un trabajo seguro, socialmente bien valorado, con una remuneración elevada. Este hecho ha cambiado. Existen modos rápidos, eficaces y fáciles de acceder al dinero y a la fama que están alejados de la paciente labor del estudio.

d. El alumno trae a la escuela un caudal de saberes muy amplio. La información que tiene es caótica, movida por intereses comerciales, fragmentaria y poco rigurosa. La tarea de la escuela y, por consiguiente, la del profesor, ya no es quizás la de brindar un caudal mucho mayor de conocimientos sino la de brindarle principios y elementos para discriminar la información que recibe, para someterla al rigor del análisis y de la ciencia y para aplicarle criterios de utilización al servicio de los valores (Pérez Gómez, 1994)

e. La prisa que tienen hoy las personas por llegar pronto, por llegar de forma fácil a las metas, pone en cuestión un modo lento y laborioso de acceder al conocimiento.

Profesión femenina

Appel (1988) hace un interesante análisis sobre el peso que tiene sobre la cultura profesional de los docentes el hecho de que la docencia haya sido considerada como una profesión femenina. De hecho, hoy todavía, la afluencia de mujeres a los estudios de magisterio y de pedagogía no tiene parangón con el de los hombres.

“Es evidente que, en algunos casos, las mismas funciones asociadas a un trabajo refuerzan su tipificación sexual. La enseñanza, por ejemplo, posee un componente asistencial y de servicio, de ahí que resulte fácil dar por supuesta su definición de trabajo de mujeres” (Apple, 1988).

El harén pedagógico Tyak (1974) que en algunas instituciones de educación infantil forman el director (varón) y el grupo de profesoras pone de manifiesto muchos de los síntomas de la feminización de la docencia. Hay más profesoras en los niveles inferiores del sistema que en la educación superior (Barquín y Melero, 1994). Simultáneamente, hay más varones en cargos dentro de las instituciones educativas.

La falacia de la excepción (Harris, 1982) podría enunciarse del siguiente modo: si cualquiera puede llegar, cada uno puede llegar. Se utiliza frecuentemente para decir que ya hay mujeres en puestos relevantes y que todo depende de la valía y del esfuerzo. No es así. La mujer sigue todavía en inferioridad de condiciones (menores expectativas, mayores renunciaciones, mayores dificultades para acceder al trabajo y a los cargos, etc.). Desde condiciones de desigualdad no se puede llegar con la misma facilidad. Y, cuando no existe un lugar para cada uno, los privilegiados tienen más posibilidades de acceder a los puestos mejores.

La filosofía que ha acompañado el desarrollo de la profesión ha pasado por mo-

mentos en los que se ha considerado la enseñanza como una profesión de mujeres. Es más, como una excelente preparación para la maternidad.

La cuestión sobre el mecanismo de socialización que conduce a las personas a una profesión no es baladí (Ortega y Velasco). Cuando socialmente se desvaloriza una profesión se hace profesión de mujeres y viceversa.

“Existe una relación relativamente fuerte entre el ingreso de considerables cantidades de mujeres en una ocupación determinada y la lenta transformación del trabajo en cuestión... es frecuente que bajen los salarios y que pase a considerarse un trabajo escasamente cualificado, de forma que se hace necesario un control desde el exterior” (Apple, 1988).

Todavía hoy se considera que la mujer que trabaja en la enseñanza aporta un pequeño complemento a la casa, todavía ella atiende a las cuestiones educativas y domésticas en detrimento del desarrollo profesional, todavía es la mujer la que renuncia a cargos porque tiene otras ocupaciones en la familia.

Las relaciones que se establecen entre hombres y mujeres en las escuelas (Ball, 1989) están marcadas por pautas sexistas.

“El examen comparativo de las carreras de las mujeres sirve para poner de relieve las profundas tensiones micropolíticas que existen entre hombres y mujeres en las escuelas [...]”

“Las mujeres son seriamente desfavorecidas en lo relativo a su carrera por el dominio masculino en las escuelas, aunque la mayoría de los profesores lo niegan con vehemencia” (Ball, 1989).

La invisibilidad de las mujeres es mayor que la de los hombres en las organizaciones. La incidencia del género y del sexo en la dinámica de las escuelas es una

cuestión todavía poco estudiada (Hearn et al. 1993).

En la práctica cotidiana el sexismo se reproduce en el ejercicio profesional (Martínez Reina, 1993; Torres Santomé, 1992). Las relaciones, las actitudes, el lenguaje, los estereotipos, etc. arraigan, a veces de forma velada, en patrones de carácter discriminatorio. Este es uno de los componentes de la cultura escolar que tiene unas claras repercusiones negativas en las mujeres. El problema más importante reside en la falta de conciencia de los profesionales. Casi todos afirman que tratan igual a los niños y a las niñas y que, entre profesionales, las relaciones no son discriminatorias.

Llamaré fisura significativa al hecho de que sea menor el número de mujeres que fracasa al finalizar la educación primaria y al realizar la selectividad pero que, pasados algunos años, cuando se analiza la situación profesional, estén las mujeres en inferioridad de condiciones (peores trabajos, menores sueldos, menos cargos...). ¿Qué ha pasado? Por un lado se ha producido una significativa autorenuncia pero, por otra, se ha ejercido una discriminación, más o menos sutil en el mundo del trabajo. ¿Pregunta hoy algún Director o Titular de Centro privado a algún varón que demande trabajo si piensa casarse o tener hijos?

La naturaleza de la función docente

¿Qué es ser docente en la sociedad actual, en el tiempo presente? No existe una forma única y definitiva de ser enseñante. De hecho se ha pasado históricamente por fases muy diferentes, tanto en el aspecto social como en la dimensión estrictamente profesional.

El paso de la concepción proletarizadora a la dimensión profesionalizadora ha puesto el énfasis en la dignidad profesio-

nal, en el análisis de los componentes específicos, en las condiciones del ejercicio de la actividad.

Casi todos los estudios se inclinan por considerar a los enseñantes como semiprofesionales (Fernández Enguita, 1990; Fernández Pérez, 1988; Tenorth, 1988; Lawn, 1988; Ranjard, 1988)

Los rasgos más importantes que definen a los profesionales podrían resumirse en los siguientes:

a. Un saber específico de carácter científico, no trivial, no de sentido común, que tiene cierta complejidad y que no está al alcance de todos los ciudadanos. Esa competencia profesional no se adquiere de forma autodidacta sino que está acreditada en instancias oficiales. Parte de esa competencia profesional se manifiesta en el dominio de una jerga propia, desconocida para los profanos.

b. Un nivel de institucionalización por lo que se refiere al ejercicio reglado de la profesión. Este hecho supone que gozan de licencia para el ejercicio profesional, rechazándose por ello el intrusismo de quienes pretenden practicar la profesión sin tener la titulación y el respaldo institucional.

c. Reconocimiento social de los profesionales como especialistas por parte de los ciudadanos, que requieren sus servicios y que dependen de los profesionales para recibir las credenciales de haber recibido esa atención.

d. Independencia o autonomía que les capacita para tomar decisiones no sólo estrictamente técnicas sino de carácter social y de autorregulación del ejercicio.

Los profesores gozan de todas estas características, pero no en grado pleno y puro. Por eso se les considera semiprofesionales.

Pero más que entrar en la polémica de la profesionalización y la proletarización, quiero centrarme en la naturaleza del ejercicio docente. ¿En qué consiste ser profesio-

sor? ¿Qué es lo esencial? Cuando los profesionales u otras personas dicen: "para eso te pagan", ¿en qué consiste la exigencia?

Es imprescindible trazar un perfil del profesional de la docencia porque no sólo importa definir el lugar donde trabaja, el escenario en el que se sitúa, sino saber quién es y qué sentido tiene lo que hace.

Trataré de hacer un bosquejo sobre la concepción del profesor con el fin de tener un marco de referencia que nos permita referirnos a él de forma más precisa.

1. La profesión docente tiene excepcional importancia puesto que sus miembros trabajan con el conocimiento, las actitudes y los valores, lo cual no sólo reviste de trascendencia la actuación con los individuos sino que se la confiere a la dinámica social en la que la actividad se inscribe.

2. La profesión docente no es inespecífica, es decir que necesita de una especialización ya que para ejercerla hace falta tener unas actitudes, unos conocimientos y unas destrezas que no se poseen de forma innata, ni intuitiva.

3. La profesión docente se ejercita en un contexto determinado espacio temporal, con unos sujetos determinados, que exigen una adaptación particular a esas condiciones y características. De ahí que la profesión docente no se domine de una vez para siempre.

4. La profesión docente se define por unas características, es decir consiste en el desarrollo de unas actividades tendentes a provocar la construcción del conocimiento y a favorecer los procesos de aprendizaje.

5. La profesión docente, en su actuación social, ha de estar inspirada en valores. No se desarrolla dentro de una dinámica aséptica y cerrada a la ética. Evitar la discriminación racial, cultural y sexual, comprometerse con la libertad, respetar la dignidad de los individuos, mejorar la solidaridad...son valores que no han de ser ajenos a la investigación y a la docencia.

6. La profesión docente se domina por la comprensión de los fenómenos que provocan el aprendizaje significativo y relevante de quienes estudian en un contexto determinado, lo cual hace que la didáctica sea una ciencia de investigación, no de aplicación.

7. La profesión docente, dentro del marco de responsabilidad que la define y caracteriza, ha de someterse al control público y a la evaluación, de modo que pueda garantizarse el adecuado uso de los bienes y la mejora del servicio público que realmente ha de prestar a la sociedad.

8. La profesión docente se desarrolla en un marco institucional y social que ha de brindar un apoyo psicológico y unas condiciones y medios suficientes para que la actividad resulte positiva y gratificante.

9. La profesión docente, en el marco de la enseñanza pública, se define como un servicio colegiado y no de individuos que aisladamente realizan una tarea particular, lo cual requiere la formación de equipos y la colegiación de la investigación y de la docencia.

10. La profesión docente, concebida como fuente de creación y difusión del conocimiento científico, exige la participación de todos los estamentos que intervienen en la tarea, especialmente de los alumnos, que son los protagonistas del proceso del aprendizaje.

Desde estos presupuestos habrán de entenderse las consideraciones que a continuación formulamos. No concibo al profesor como un simple transmisor de conocimientos, como un aplicador de prescripciones externas, como un controlador del aprendizaje y un sancionador de los comportamientos disruptivos de los alumnos.

"El profesor debe entenderse como un profesional comprometido con el conocimiento, que actúa a la manera de un artista o un clínico en el aula, que investiga

y experimenta, que utiliza el conocimiento para comprender los términos de la situación del contexto, del centro, del aula, de los grupos y de los individuos, así como para diseñar y construir estrategias flexibles adaptadas a cada momento, cuya eficacia y bondad experimenta y evalúa de forma permanente" (Pérez Gómez, 1994).

El conocimiento pedagógico vulgar que el aprendiz de profesor ha ido adquiriendo a través del proceso de socialización (Contreras,) va desarrollándose en un ejercicio intelectual exigente, en un compromiso intenso con la práctica y en una relación reflexiva y crítica de los profesionales con los que comparte el trabajo.

En una línea parecida se manifiesta Giroux cuando habla de los profesores y de las escuelas como personas e instituciones con un compromiso cultural y social:

"Un punto de partida para plantear la cuestión de la función social de los profesores como intelectuales es ver las escuelas como lugares económicos, culturales y sociales inseparablemente ligados a los temas del poder y del control. eso quiere decir que las escuelas no se limitan simplemente a transmitir de manera objetiva un conjunto común de valores y conocimientos. Por el contrario, las escuelas son lugares que representan formas de conocimiento, usos lingüísticos, relaciones sociales y valores que implican selecciones y exclusiones particulares a partir de una cultura general" (Giroux, 1990).

Este compromiso de la escuela empieza por la exigencia de encarnar en sus estructuras y funcionamiento los valores que desea defender y promover en la sociedad. No tiene mucho sentido defender las virtudes democráticas desde una institución que no las practica, defender la solidaridad desde unas estructuras que promueven la injusticia, luchar por la toleran-

cia desde una organización que establece el dogmatismo del conocimiento hegemónico y que no admite la crítica interna o externa. De ahí la necesidad de revisar las estructuras, el funcionamiento, los patrones de conducta y naturaleza de las relaciones que se producen en la escuela (Santos Guerra, 1994).

El contexto organizativo

No se puede entender la naturaleza de la cultura profesional de los docentes sin situarse en el contexto en el que desarrollan su actividad profesional.

La dinámica que se establece en las instituciones tiene mucha incidencia en lo que estamos denominando cultura profesional. Un modo determinado de vivir la profesión, de entender y afrontar la práctica, de relacionarse con los colegas, con los alumnos y con los padres, marca las pautas de lo que concibe y de lo que se siente sobre el hecho de ser docente en esta sociedad.

No se puede entender lo que les sucede a los profesores sin tener en cuenta las características de la institución en la que trabajan y de la que viven.

Su clientela acude a la institución de manera obligada. No están allí de forma totalmente voluntaria. Les han llevado los padres, la ley o la inercia.

Los alumnos tienen una edad muy inferior a la suya, de manera que les separa la forma de entender el mundo y la diferencia de experiencia y de conocimiento.

Tiene unas prescripciones marcadas (por la ley, por la dirección, por la rutina, por la inspección, por los exámenes homologados, por la presión social, por el currículum obligatorio...)

Tiene unas ambiguas exigencias, ya que simultáneamente se le pide que sea un docente que enseña conocimientos y al

mismo tiempo un educador que cultiva actitudes y valores.

La práctica de los profesores está marcada, a mi juicio, por algunas características que la definen y que la hacen peculiar.

a. La individualidad frente a la colegialidad

La práctica profesional está marcada por la individualidad. El modelo de un profesor, una asignatura, un curso, un aula, un año, conduce a vivir la profesión como un ejercicio individual de intervención.

El éxito es individual (cada profesor se siente bien o mal con su grupo de alumnos, en su asignatura tienen buenas o malas calificaciones...), pero no existe una consideración del éxito colectivo.

Al contemplarse los fines como los resultados académicos se fracciona el contenido del éxito, se pierde la consideración de la dimensión formativa de la escuela. ¿Cómo terminan nuestros alumnos? ¿Qué les sucede cuando terminan en el Centro? ¿Qué problemas tienen en las etapas siguientes? ¿Qué les queda de lo que se había conseguido? Son preguntas que están muy alejadas de la práctica de los profesores.

Los profesores viven en una balcanización que los mantiene aislados o circunscritos a un Departamento, sin romper las fronteras de los pequeños intereses (Hargreaves, 1994). Son probables las rencillas por la posesión de un armario, pero es difícil el aprendizaje compartido.

b. La prescripción frente a la reflexión

Buena parte de la actividad del profesor está condicionada a las prescripciones externas, a las exigencias que le vienen impuestas. La autonomía profesional es

pequeña en cuanto a lo que tiene que hacer (no tanto en la forma o el modo de hacerlo).

Esta concepción desprofesionalizadora de la profesión se acentúa en tiempos de una Reforma que está diseñada e impuesta de forma jerárquica, aunque se explique y se pretenda convencer respecto a su bondad y conveniencia. Lo cierto es que es un proyecto que los profesores no viven como suyo, aunque lleguen a aplicarlo con la mejor intención y el mayor esfuerzo.

Las explicaciones que se ofrecen, los modelos que se brindan, las normas que se reciben, el control cercano y lejano del que son objeto, les hace desconfiar de su propia capacidad para poner en marcha proyectos de valor.

c. Envejecimiento de los profesionales frente al rejuvenecimiento de los alumnos

Los profesores viven la profesión sometidos a unos factores de lenta e inexorable repercusión. Cada año envejecen al mismo tiempo que su nuevo grupo de alumnos se presenta con la misma edad que tenían los del curso anterior. El profesor envejece mientras los alumnos rejuvenecen. El abismo se ahonda y se ensancha obligando al profesor a tomar medidas, más o menos explícitas, de acercamiento. Algunos optan por romper todos los puentes, otros adoptan una falsa adaptación a unos modos de pensar y de hablar que no son los propios en un intento de alcanzar una imposible camaradería.

d. Juicios atributivos arbitrarios frente al análisis riguroso

Es frecuente que el profesor sea objeto de los ataques de la sociedad cuando se

produce el fracaso. De la misma forma que el profesor suele hacer juicios atributivos que achacan toda la responsabilidad a los alumnos (son vagos, son torpes, están mal preparados, no están motivados, etc.), los padres y la sociedad en general tienden a culpar al profesor de todos los males de la escuela.

e. La micropolítica de la escuela

En las escuelas se establece una dinámica de relaciones que tiene condicionantes espaciales, temporales, funcionales, etc. nacidos del contexto. (Ball, 1989; Hoyle, 1986). Las relaciones con los alumnos y las alumnas, las relaciones entre veteranos y noveles, la comunicación entre hombres y mujeres en la organización, tienen un peculiar dinamismo.

f. Inercias institucionales y personales

Los Centros escolares tienen una considerable tendencia a mantener las rutinas (Morrish, 1978). La urgencia de la acción, la dinámica organizativa, la rigidez de la institución, la presión social sobre la escuela, las abundantes prescripciones que la constriñen, etc. hacen que se practique la clausura institucional. (Etkin, 1993).

En ese contexto el profesional de la enseñanza planifica, trabaja y se perfecciona el profesor (Escudero, 1994; Dean, 1991). Es precisamente la concepción del centro como unidad funcional de cambio la que actúa como eje aglutinador de la práctica. El paradigma de la colegialidad se está afianzando como un modo de ejercer la profesión de manera compartida, como una estrategia de perfeccionamiento y como un referente de apoyo emocional.

La apertura del Centro a la comunidad educativa a través de los Consejos Escolares

y a la sociedad a través de la permeabilidad institucional, llevará una corriente de aire fresco al equipo de profesionales que compartirá, con los agentes externos, la preocupación por el debate sobre lo que ha de ser la educación y sobre cómo mejorarla en el seno de una sociedad democrática.

REFERENCIAS

- APPLE, M. (1988). Trabajo, enseñanza y discriminación sexual. En POPKEWITZ, TH. S.: *La formación del profesorado. Tradición. Teoría. Práctica*. Universidad de Valencia.
- APPLE, M. (1989). Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación. Barcelona: Paidós/MEC.
- BALL, S. (1989). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona: Paidós/MEC.
- BARQUIN, J. y MELERO, M.A. (1994). Feminización y profesión docente. Internalización sexista del trabajo. En *Investigación en la escuela*. Nº 22.
- CONTERAS, J. (1987). De estudiante a profesor. Socialización y aprendizaje en la prácticas de enseñanza. En *Revista de Educación*. Nº 282.
- CONTRERAS, J. (1991). El sentido educativo de la investigación. En *Cuadernos de Pedagogía*. Nº 196.
- DEAN, J. (1991). *Professional Development in School*. Open University Press. Milton Keynes. Philadelphia.
- IMBERNON, F. (1989). *La formación del profesorado. El reto de la reforma*. Barcelona: Laia.
- ETKIN, (1993). *La doble moral de las organizaciones. Los sistemas perversos y la corrupción institucionalizada*. Madrid: McGraw-Hill.
- FERNANDEZ ENGUIA, M. (1990). *La escuela a examen*. Madrid: Eudema.
- FERNANDEZ PEREZ, M. *La profesionalización del docente*. Madrid: Escuela Española.

- HARRIS, K. (1982). *Teachers and classes*. Routledge and Keagan Paul. London.
- HIEARN, J. et al. (1993). *The sexuality of Organization*. London: Sage Publications.
- HIOYLE, E. (1986). *The politics of School Management*. London: Hodder and Stoughton.
- MARTINEZ REINA, L. (1993). Sexismo en las aulas. En VARIOS: *El camino hacia una escuela coeducativa*. Sevilla.: M.C.E.P. Morón.
- ORTEGA, F. y VELASCO, F. (1991). La profesión de maestro. Madrid: C.I.D.E..
- PEREZ GOMEZ, A. (1994). La función profesional del docente al final del siglo. Conflicto de perspectivas. En *Iscola crítica*. Nº 7.
- ROSALES, C. (1992). *Posibilidades de cambio en la enseñanza. Perspectiva del profesor*. Madrid: Cincel.
- SANTOS GUERRA, M.A. (1983). La erosión de la función docente. *Revista española de Pedagogía*. 41.
- SANTOS GUERRA, M.A. Lo invisible de la profesión docente. *Iscola crítica*. Nº 4
- SANTOS GUERRA, M.A. (1994): *Entre bastidores. El lado oscuro de la organización escolar*. Archidona: Ed. Aljibe.
- TYAK, D. (1974): *The One Best System: A History of American Urban Education*. Harvard University Press. Cambridge.

SUMMARY

Departing of the requirement social that today the teachers have outlined in the exercise of their profession, is accomplished an analysis on the nature of the educational function comparing it with the professional development and concluding how the context brands and characterizes educational practice.

RÉSUMÉ

A partir des conditionnements sociaux qui ont aujourd'hui les professeurs à l'exercice de sa profession, on fait un analyse sur la nature de la fonction de l'enseignant, en relation avec la professionnalité et en soulignant le role du contexte pour marquer et caractériser la pratique de l'enseignement.

