



OPINIÓN DE DOCENTES RESPECTO A SU LUGAR DE TRABAJO: INDICADORES DE ANÁLISIS DEL TRABAJO DOCENTE.

Opinion of teachers regarding their workplace: teaching work analysis indicators.

CALVO DE MORA, Javier ¹

Calvo de Mora, J. (2019). Opinión de docentes respecto a su lugar de trabajo: indicadores de análisis del trabajo docente. *RELAPAE*, (11), pp. 71-89.

Resumen

El foco de atención del artículo es la focalización en los espacios de autonomía docente. Los parámetros estudiados en la autonomía son aquellos donde se construyen las decisiones profesionales, por ejemplo, las percepciones del aprendizaje de estudiantes, el ambiente de la organización o las relaciones establecidas por las prescripciones políticas del sistema escolar. Ambas realidades –foco de atención del trabajo y parámetros de autonomía – concluyen en el propósito vertebrador del trabajo: describir el significado del trabajo docente autónomo y libre de prescripciones externas. La descripción empírica del trabajo se apoya en datos extraídos de sendas encuestas sociométricas realizadas en los años 2016 y 2017. Además, de la realización de grupos focales para la interpretación de resultados. La discusión de los datos obtenidos, refuerzan los aspectos técnicos del trabajo docente: planificación y ejecución de tareas de enseñanza, sobre otros aspectos más sociales y cognitivos centrados en las peculiaridades de aprendizaje de la población de estudiantes. La conclusión de este resultado general se concreta en evidencias institucionales de la profesión docente, por ejemplo: indicadores técnico–profesionales; Idealización del espacio escolar del aula como identidad profesional docente; Apropiación docente del espacio cultural escolar, entre otras evidencias.

Palabras clave: Condiciones de Trabajo Docente, Desempeño Profesional, Espacios Escolares, Pragmatismo Estratégico, Ideografía Egocéntrica, Actor organizativo.

Abstract

The aim of this article is to focus on spaces of teacher autonomy. The parameters studied in autonomy are those where professional decisions are constructed, for example, perceptions of student learning, the environment of the organization or the relationships established by the political prescriptions of the school system. Both realities - focus of work attention and autonomy parameters - conclude in the main purpose of the work: to describe the meaning of autonomous teaching work and free of external prescriptions. The empirical description of the work is based on data extracted from two sociometric surveys carried out in 2016 and 2017. In addition, the realization of focus groups for the interpretation of results. The discussion of the data obtained reinforces the technical aspects of teaching work: planning and execution of teaching tasks, on other more social and cognitive aspects focused on the learning peculiarities of the student population. The conclusion of this general result is specified in institutional evidence of the teaching

¹ Universidad de Granada, España / jcalvode@ugr.es

profession, for example: technical-professional indicators; Idealization of the classroom school space as a teaching professional identity; Teacher appropriation of the school cultural space, among other evidences.

Keywords: Teaching Work Conditions, Professional Performance, School Spaces, Strategic Pragmatism, Egocentric Ideography, Organizational Actor

1. Introducción

El ámbito laboral (espacio laboral) docente abarca tanto el Sistema Educativo como el Centro Escolar. El problema que justifica la realización de este trabajo es la desconexión técnica e institucional entre las dos vertientes principales del espacio laboral docente: sistema escolar y práctica profesional. Esto es, la desconexión entre actores políticos del sistema y actores prácticos del mismo (administradores y docentes). El efecto de este problema es la débil comunicación–colaboración, cooperación–necesaria para encauzar procesos de correspondencia recíproca necesarios para la mejora de los aprendizajes de estudiantes.

Desde el punto de vista de la Administración del Sistema escolar, la formación del espacio laboral docente se construye a partir de cuatro influencias, según Trujillo (2014) Educación Global (Organizaciones Internacionales de educación y el Movimiento de la Reforma de la Educación Global [MREG]) Ambiente social y cultural de cada centro escolar (familias, agentes culturales, medios de comunicación, entre otras agencias educativas); Empresas con intereses en el mercado escolar (editoriales, recursos informativos, fundaciones de estudio e investigación, etc.) y, además, colectivos del trabajo docente (sindicatos docentes, asociaciones temáticas docentes, por citar algunos colectivos). Estos cuatro actores políticos descritos actúan independientemente entre sí, por lo que sus influencias macro estructurales representan marcos de referencia contradictorios para el colectivo docente en su actividad cotidiana.

2. Influencias macro estructurales del espacio del trabajo docente.

El espacio laboral del trabajo docente se prescribe por organizaciones internacionales, según la propuesta de Koremenos, Lipson y Snidal (2001), que racionalizan la acción profesional orientada a la consecución de resultados medibles de aprendizaje. Esta simplificación instrumental del colectivo docente ha sido asumida por los sistemas educativos, a partir de parámetros profesionales isomorfos, que conforman el servicio público de la escolarización supeditado a las necesidades de consumo escolar del cliente, en este caso del Mercado del trabajo: expuesto por Voutsaa, Borovash y Fotopoulos (2014) como referente de una visión económica de las políticas educativas, adoptada con sus variaciones ideológicas y pedagógicas, tal y como es el caso de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico. La clave de esta visión económica es la productividad: la educación se transforma en desarrollos de procesos formativos orientados a crear mentalidades productivas en un contexto de sociedad del conocimiento y aprendizaje permanente. En este caso, el espacio laboral prescrito para el docente es el aula y su agenda laboral está sujeta a las decisiones de realización técnica de estándares de competencias de aprendizaje, rúbricas de auto - evaluación del aprendizaje y contenidos de enseñanza centrados en políticas posmodernas que priorizan la neutralidad técnica de cada profesional – en palabras de Durand, Lawson, Wilcox, y Schiller (2016)- donde se crea un espacio de homogeneización de su población de estudiantes, a partir de normas comunes establecidas en los estándares de productividad y éxito en la adquisición de aprendizajes establecidos por las Administraciones escolares.

¿Cuál es el lugar, o espacio simbólico, de cada docente en esta cultura económica de la educación neo liberal? La opinión más extendida es el diseño de profesionales auto regulados profesionalmente, esto es, la existencia de conciencia práctica de las tareas a llevar a cabo en su vida cotidiana en las escuelas y las aulas, la existencia de procesos de regulación de la profesión docente, el rendimiento de cuentas, salarios debidos a resultados en cuanto al éxito de sus estudiantes, la jerarquización y clasificación docente debido al éxito de la productividad profesional y el control externo, transparencia de los actos personales y sociales en las escuelas relacionados con las familias, estudiantes, directivos y agentes supervisores del sistema.

3. Influencias micro estructurales en el trabajo docente: ambiente social y cultural del centro escolar.

Otra versión diferente del espacio simbólico del trabajo docente es el espacio local ha sido desarrollado ampliamente en la literatura sobre cultura profesional docente, por ejemplo, Berry y Herrington (2013); Haynes y Lynch (2012), Wong (2006) Conley y Glasman (2008) que coinciden en los aspectos cognitivos y

sociales de la práctica profesional de la docencia: definido en términos de demandas familiares y sindicales respecto al trabajo docente. Donde “el ojo” del control sobre el trabajo docente y otras actividades profesionales complementarias, según Biesta, Priestley y Robinson (2015) y Collie y Martin (2017) es objeto de escrutinio cotidiano: relaciones sociales con estudiantes, participación en proyectos locales de aprendizaje informal, decisiones respecto a las calificaciones de estudiantes, normas y reglas de juego de la disciplina escolar realizada por docentes, entre otras acciones sociales en las escuelas.

Desde esta posición del espacio local el colectivo docente construye su visión crítica de las prescripciones propuestas por las diferentes normas provenientes de las Administraciones escolares que marcan normas políticas, sustentadas en los intereses corporativos, estrategias de éxito escolar, promoción de la población escolar según los itinerarios académicos diseñados por el sistema escolar.

Además, también el espacio simbólico – formal del trabajo docente se amplía al espacio local representado por el aprendizaje informal en el lugar de trabajo, ampliamente estudiados por Eraut (2004) que significa la influencia de la experiencia personal, reflexiones elaboradas a partir de la práctica profesional, intercambios de informaciones y conocimiento entre profesionales, entre otras características locales y subjetivas de la acción de cada individuo. Esta construcción de conocimiento personal se sustenta en la idea de las interpretaciones escolares en diferentes ámbitos de la escolarización: procedimientos técnicos de enseñanza y evaluación de aprendizaje; adquisición de estrategias y tácticas necesarias para gestionar el tiempo profesional; dominio de la interpretación de acontecimientos y símbolos significativo de la cultura de cada centro escolar; interpretación de las diferentes expresiones e incidentes críticos que se suceden en la vida escolar y, por otro lado, jerarquización de los diferentes eventos, en cuanto a importancia y relevancia en la vida escolar de cada escuela; aprendizaje de la comunicación oral entre diferentes colectivos profesionales y no profesionales de cada escuela.

Así, cada docente se localiza simultáneamente en los espacios macro y micro estructurales de las escuelas. De aquí surgen las preguntas más relevantes de este trabajo:

- ¿Cuáles son las claves de la teoría profesional del profesorado?
- ¿Qué acciones identifican al trabajo docente en el centro escolar?
- ¿Cómo expresan los diferentes colectivos docentes su posición profesional en el sistema educativo?

Estas preguntas suponen dirimir el foco de atención profesional de cada docente: bien hacia el desempeño profesional prescrito por Administración escolar, o, por el contrario focalización de la práctica profesional hacia los significados profesionales de cada práctica profesional. En el ámbito de la investigación sobre el profesorado este dualismo se transforma en dilemas personales y profesionales estudiados por aportaciones provenientes de la etnografía de la profesión docente, por ejemplo, en las aportaciones de Morris (2017); Sponsi y Sum y Shi (2016) donde escenifican la idea de contradicción interna entre la construcción colectiva de una subjetividad de significados de la realidad escolar, que facilita la creación de un “cuerpo profesional” autónomo docente. Y, por otro lado, el cumplimiento de las normas jurídicas de cada profesión docente. Con otras palabras, cada docente trabaja en el marco de una realidad profesional marcada por estándares de desempeño profesional, por un lado, y significados contruidos a partir de la reflexión en la práctica profesional.

En relación a la segunda pregunta mencionada, entre los colectivos docentes hay rechazo al planteamiento tecnocrático de la profesión de la enseñanza (construido mediante automatismos de comportamiento regulados por criterios de calidad y excelencia escolar) debido, principalmente, a la desaparición de aspectos humanistas y culturales propios de la enseñanza, justicia social y equidad de la ética profesional, también, el perfil técnico de la enseñanza supone una brecha con aspectos vocacionales de la profesión docente transformándolo en una actividad laboral de sector público. Por ejemplo, diversos trabajos e investigaciones desarrollados por Ball (1997, 2003, 2009); Chan Fong Yee, 2014; Hallinger, Heck, y Murphy (2014) rechazan la estrategia instrumental del trabajo docente como mediador entre la sociedad de la información y el mercado del trabajo y, por otra parte, rechazo a la adquisición de habilidades y

competencias de capital intelectual por las poblaciones de estudiantes; además, otros académicos han presentado evidencias de la injusticia social implícita a esta visión instrumental del docente, cuyo desempeño es gestionar los itinerarios de aprendizaje de sus estudiantes, mediante la aplicación de instrumentos para distribuir y seleccionar las poblaciones de estudiantes según el “rendimiento académico” y el “talento” sin consideración a las diversidades culturales, étnicas, socio económicas, familiares, infraestructurales, entre otros indicadores de desventaja y pobreza de las poblaciones que influyen, y determinan en parte, los itinerarios formativos que transitan las poblaciones de estudiantes.

Dicho con otras palabras, la acción profesional de cada docente se localiza en el tiempo presente de su trabajo. El futuro, o los efectos del mismo trabajo docente, quedan relegados a las decisiones de sus estudiantes y sus familias sobre el porvenir formativo y educativo de cada estudiante. En este estudio de los itinerarios escolares cada docente observa las elecciones curriculares de sus estudiantes: seguir estudios vocacionales, abandonar el sistema, optar por estudios superiores, o simplemente detener sus procesos formativos para insertarse en el mercado del trabajo. Para diversos autores, tales como Durand et al., (2016); Lauen y Gaddis (2016) y Wilcox, Jeffery y Gardner-Bixler (2016) cada docente es un espectador de las decisiones de sus estudiantes; donde sus intervenciones en el ámbito cognitivo y social tienen una influencia menor en el itinerario curricular escogido por cada estudiante.

La tercera pregunta mencionada constituye el objeto de este trabajo, representada por el objetivo descrito en la introducción: describir el significado del trabajo docente autónomo y libre de prescripciones externas. Las bases de la definición laboral de cada docente se estudian desde la perspectiva del concepto de pragmatismo estratégico: las decisiones centradas en el control y regulación cada práctica profesional. Dicha práctica se caracteriza por un lado por la complejidad debido a la búsqueda de equilibrios entre desempeños, significados y opciones de itinerarios escolares mencionados anteriormente y, por otro lado, por la necesidad de auto-organización de cada profesional: la construcción de una teoría personal que posibilite compatibilizar diferentes niveles de narración profesional: como empleado público de la Administración escolar y, también, sensibilidad personal hacia el contexto social y cultural de la cotidianidad laboral.

Las tres preguntas mencionadas van a responderse parcialmente en este trabajo; principalmente debido a la opción cuantitativa de la respuesta dada. Y por otro lado, la necesidad de realizar un estudio de la institución política de los sistemas escolares y sus escuelas. Con otras palabras, este estudio es diagnóstico de la posición del profesorado ante la complejidad social y cultural en la que viven la profesión docente. Y las respuestas ante dicha complejidad: permanencia en la profesión docente, abandono de la profesión, estrategias de gestión de la complejidad, creación de cuerpos profesionales con narraciones de apropiación de los espacios escolares, entre otras respuestas que se construyen en el marco de cada espacio profesional.

4. Datos y Análisis.

4.1. Diseño conceptual del estudio: Indicadores de análisis.

Una primera aproximación al estudio de percepción de espacios de trabajo docente se ha realizado mediante dos encuestas consecutivas los años 2016 y 2017. La construcción del análisis de las preguntas fue mediante una exploración cualitativa a través de grupos focales con dos objetivos específicos: identificar los diferentes espacios de trabajo docente, tanto activos directos – aula, centro escolar, administración del sistema, departamentos, entre otros, como las actividades realizadas en esos espacios – enseñanza, diálogo con estudiantes, planificación docente, implicación en la toma de decisiones del sistema escolar y así sucesivamente. En total, se realizaron cuatro sesiones de dos horas cada una. El personal participante fueron docentes de educación secundaria localizados en un distrito escolar. El resultado de las variables e indicadores seleccionados se expone en la tabla 1.

La conclusión de estas informaciones es un cuestionario de lectura óptica, cuya estructura es la siguiente: datos biográficos, datos de tiempo profesional, cinco ámbitos estructurales y sociales de trabajo profesional (ideas de aprendizaje, auto – percepción profesional, ambiente organizativo, contexto institucional, y valoración del sistema.

El número de encuestas realizadas el año 2016 es 497, que constituye el 20 por ciento de la población de docentes en un distrito provincial de la Región de Andalucía, España. El año 2017 se repite la distribución de la encuesta entre una población más amplia del mismo distrito escolar. En este caso 706 sujetos, que representa el 28,2 por ciento de la población de profesionales de docentes de educación secundaria en el distrito provincial donde se ha realizado el trabajo. El objeto de repetición de la respuesta es observar la estabilidad en las tendencias de los indicadores profesionales de la encuesta.

Tabla 1.- Opinión docente del espacio laboral.	
1. IDEA DE APRENDIZAJE	
1.1.	Autonomía Profesional.
1.2.	Conocimiento Práctico.
1.3.	Integración de Conocimiento.
1.4.	Creatividad y Pensamiento Crítico.
1.5.	Innovación e Iniciativa personal.
1.6.	Colaboración Grupal.
1.7.	Competencias de Aprendizaje.
2. AUTO PERCEPCIÓN LABORAL	
2.1.	Docencia Creativa y Crítica.
2.2.	Pertenencia al lugar de trabajo.
2.3.	Riesgo e Iniciativa profesional.
2.4.	Comunicación y Trabajo colectivo.
2.5.	Mentalidad exploradora.
2.6.	Colaboración e Iniciativa.
3. AMBIENTE ORGANIZATIVO	
3.1.	Negociación en la resolución de problemas.
3.2.	Resultados escolares.
3.3.	Confianza y diálogo escolar.
3.4.	Cooperación y trabajo grupal.
3.5.	Respeto.
3.6.	Experimentación.
3.7.	Clima organizativo.
3.8.	Identificación con el lugar de trabajo.
4. AMBIENTE INSTITUCIONAL	
4.1.	Especialización académica.
4.2.	Liderazgo e influencia social.
4.3.	Planificación.
4.4.	Actividades externas.
4.5.	Movilidad docente.
4.6.	Aula.
4.7.	Recursos.
5. SISTEMA ESCOLAR	
5.1.	Satisfacción laboral.
5.2.	Desarrollo profesional
5.3.	Agentes institucionales
5.4.	Valoración laboral.
5.5.	Confianza.
5.6.	Permanencia en el sistema.

Hay que señalar que el nivel intermedio de análisis – meso estructura – viene representado por el profesorado de cada centro escolar. Estos profesionales –según la legislación vigente – dominan las acciones de Gobierno escolar, protagonizan los procesos de participación en la toma de decisiones sobre otros colectivos organizacionales – familias y estudiantes – de tal forma que son los colectivos docentes quienes definen las acciones organizativas de cada centro escolar.

Las dimensiones identificadas, por una parte, mencionan visiones del aprendizaje y auto percepción laboral de cada docente, con el objeto de construir un conocimiento colectivo de la práctica docente. Esta es una referencia de la psicología social de las organizaciones: tendencias colectivas respecto a la identidad profesional en relación al trabajo con otros profesionales docentes y estudiantes. Con otras palabras, las tendencias profesionales se inscriben en la dimensión de expectativas, orientaciones profesionales, tendencias y recursos sociales de distinción profesional con el objeto de obtener cierta legitimidad profesional en los ámbitos macro – Sistema Educativo- y micro estructurales -Aula y trabajo con estudiantes. Las variables cuatro y cinco contextualizan las tendencias descritas anteriormente, esto es, establecen controles de compatibilidad y contradicción respecto a las aspiraciones, tendencias, expectativas y legitimidades expresadas por los diferentes colectivos docentes. Y, la quinta variable, constituye la proyección docente sobre el Sistema Escolar. Esta proyección tiene la intención de presentar un referente exculpatorio del trabajo docente o ayuda y apoyo al desarrollo de la actividad profesional de los colectivos docentes. Así, estas tres dimensiones -idealismo pedagógico, práctica escolar y proyección de la práctica profesional – componen tres hitos de mentalidad colectiva docente, no tanto pensamiento docente, sino más bien conciencia del espacio laboral del profesorado de educación primaria y secundaria. Esto significa, describir el supuesto básico del trabajo docente: la enseñanza en el aula a partir de contenidos estructurados en currículos tendentes a la reproducción de información y conocimiento, y la construcción práctica de información y conocimiento escolar.

El diseño del cuestionario siguió unas pautas sencillas. Comienzo por posicionamientos personales respecto a la profesión docente y posicionamiento respecto al aprendizaje de estudiantes. Estas indicaciones predicen qué espacios de trabajo son los utilizados por los docentes, y sobre todo, las actividades que realizan en los mismos, lo cual es un indicativo práctico de la percepción de los diferentes espacios laborales. Una vez elaborado el cuestionario se distribuyó una prueba experimental a un grupo de docentes – 29 – para comprobar la comprensión del instrumento de investigación, la claridad del lenguaje y lo que se denomina falsos positivos contestar a preguntas sobre actuaciones que no se realizan. También, la existencia de falsos negativos quiere decir que hay personas que no responden a preguntas, o responden sin expresar su posición, por temor a un posicionamiento marginal o aparente antes los ojos de investigadores. Esta eventualidad es difícil de detectar, por lo que se insiste en el anonimato de la encuesta y su utilización por agentes no gubernamentales. En este caso estudiantes de Grado de magisterio de la Universidad de Granada.

Una vez concluido el pilotaje de la encuesta, un grupo de agentes se desplaza a los centros para la cumplimentación presencial de las diferentes encuestas. Estos agentes han sido antiguos estudiantes de los Institutos de Educación Secundaria, que ayudaron a la distribución y recogida de las diferentes copias distribuidas en cada centro escolar. Y que en la actualidad cursan el Grado de Educación Primaria.

5.1 Marco teórico para el análisis de resultados.

Además del estudio bibliográfico, respecto a macro y micro estructuras de los espacios de trabajo del colectivo docente, el marco de interpretación de datos se ha localizado en el concepto de cultura corporativa de la institución educativa y las organizaciones escolares, según las aportaciones de Gurn (2016) y Kiliñç (2014). Estos autores mencionan la tendencia epistemológica de análisis de las prácticas docentes desde la tendencia a crear agrupaciones corporativas o isomorfas; donde la no aparente colaboración e independencia docente en las escuelas se suscribe a aspectos superficiales de la práctica profesional. En cambio, los principios subyacentes y valores profesionales son ampliamente compartidos (corporación profesional) debido a procesos contingentes centrados en la funcionarización docente, la

especialización profesional en contenidos académicos, el modelo de horario laboral centrado en la enseñanza y la agenda profesional localizada en la distribución de actividades programadas y sustentadas en libros de texto.

Este isomorfismo profesional se ha definido anteriormente con el término pragmatismo estratégico: la cualidad de actores institucionales para actuar según el beneficio social del control de la realidad en la que se trabaja; la búsqueda de ventajas de hegemonía profesional sobre otros colectivos; el liderazgo colectivo en la toma de decisiones y, por otro lado, la construcción de barreras simbólicas de defensa ante influencias externas tóxicas: cambios en el estatuto laboral, remuneración, etcétera. Es decir, el término pragmatismo estratégico tiene a la formación corporaciones profesionales; lo cual contradice la externalización de las decisiones de enseñanza que deben desempeñar los diferentes colectivos docentes en un marco de políticas profesionales tecnocráticas.

Esta visión corporativa contradice las políticas tecnocráticas expuestas en el trabajo. El concepto cultura corporativa expuesta de Edgar H. Schein, (2013), con el objeto de diseñar la acción racional de comportamientos, creencias y principios fundadores comunes de la práctica profesional de la enseñanza. El mismo Edgar H. Schein (2009: 37 – 57) propone que liderazgo directivo y estructura de gobierno de las organizaciones son los recursos políticos para entender cómo proceder a la aplicación de las normas culturales en las diferentes acciones prácticas de cada profesional. Esta visión corporativa de las organizaciones escolares ha sido adoptada por las pedagogías profesionales, que precisan la existencia de una estructura de dominio de los supuestos básicos de la Institución de la educación escolarizada según Denison (2011) y Denison y Neale (1999) para garantizar la estabilidad y legitimidad del Sistema escolar como función pública de socialización y reproducción cultural. Con otras palabras, esta cultura corporativa defiende la idea del mantenimiento de la arquitectura del Sistema escolar gracias a la actuación de sus profesionales.

La evidencia de la narración de sostenimiento del sistema es la existencia de una "realidad informal" en el proceso escolar de carácter local que influye en el mantenimiento del sistema: evitando el abandono escolar, motivando estudiantes, crean balances políticos entre demandas y expectativas familiares y exigencias profesionales, entre otras acciones. La conclusión de la estructura informal mencionada es la construcción del concepto actor organizativo o actor político en las escuelas. La definición adoptada de este concepto es la capacidad de docentes de cada organización en participar en los procesos de toma de decisiones: asumir responsabilidades y ejercer derechos sus cívicos – como profesionales - en los procesos escolares.

Ambas bases interpretativas de los datos concluyen en el concepto de actor corporativo: creación de normas y reglas de juego peculiares de cada centro escolar, a partir de los siguientes esquemas cognitivos de comportamiento profesional:

- Comportamiento profesional del profesorado en las escuelas;
- Organización del trabajo mediante indicadores de habilidades y competencias;
- Dirección basada en liderazgo experto;
- Incentivos de promoción profesional;
- Isomorfismo organizativo

Estos cinco ámbitos de trabajo docente son el objeto de la auto regulación o auto organización de la actividad técnico - profesional en centros escolares según Verger y Curran (2014) para tomar decisiones – gestión organizativa – relacionados con incidentes críticos, problemas de fracaso y abandono escolar y evaluación docente.

Este estudio se centra en la mentalidad del colectivo docente de Institutos de Enseñanza Secundaria (IES) – en el tramo de Educación Secundaria Obligatoria- en el distrito escolar de una Provincia situada en la región de Andalucía, España. En el estudio se considera a la mentalidad profesional docente entendida desde el punto de análisis de “el cimiento de la pedagogía” en palabras del Profesor Joaquín Díaz; que hace referencia a la cultura y manera de pensar de cada docente, a la práctica docente y las reacciones manifestadas en los acontecimientos críticos de la organización de cada centro escolar y en el transcurso escolar. El estudio de la mentalidad docente requiere un análisis cualitativo. En este trabajo no centramos únicamente en los artefactos de la mentalidad profesional: recursos utilizados en la acción profesional, decisiones adoptadas, métodos de trabajo, entre otras categorías mencionadas en la tabla 1.

5.2. Características demográficas de la población.

En este trabajo se han manejado tres variables demográficas: género del respondiente (Ilustración 1), años de permanencia en la profesión (Ilustración 2) y años de permanencia en el centro actual (Ilustración 3). Estas tres variables aproximan una cuantificación a la construcción del perfil profesional de cada docente. El objetivo de estos indicadores demográficos del sistema es la estimación de la tendencia al sentido de pertenencia a cada centro escolar o, por otra parte, sentimiento de pertenencia al Sistema sin referencia concreta a una realidad escolar. Esto es, identificación docente con “su” escuela, con formas de trabajar habituales y comportamientos profesionales establecidos, reglas de juego estructuradas en símbolos que indican el significado de cada actividad realizada en el centro escolar, por ejemplo: los patrones establecidos para realizar actividades, creencias construidas para otorgar significado a los acontecimientos, jerarquías establecidas en los procesos de toma de decisiones, espacios y tiempos de trabajo acordados colectivamente y, por supuesto, identidad reconocida de cada actor organizativo en el centro escolar.

Ilustración 1.- Género de la población, año 2016.

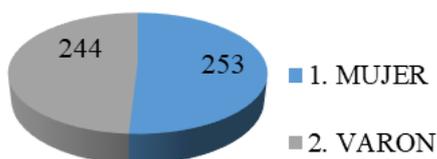


Ilustración 2.- Años de permanencia en la profesión.

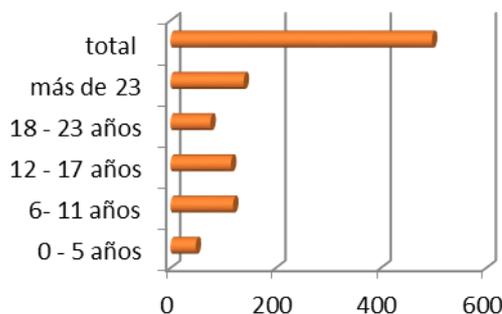


Ilustración 3.- Años en el centro actual; año 2016.

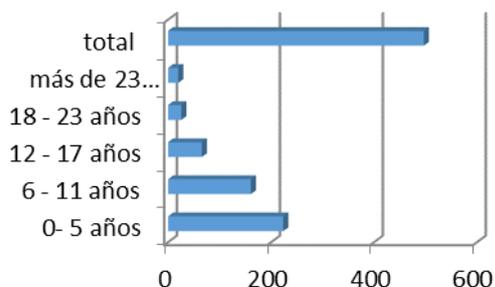
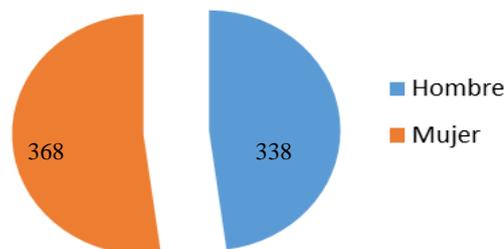


Ilustración 4.- Género de la población, año 2017.



Los indicadores de movilidad profesional alertan la dificultad de comprender las culturas sociales y educativas de estudiantes, también reconocer los déficits socio- económicos que influyen en el aprendizaje de estudiantes y, las mentalidades de familias y estudiantes respecto a la responsabilidad escolar asumible por estos colectivos. De tal manera, dicha movilidad sólo posibilita la comprensión de estrategias de aplicación de contenidos de enseñanza en el espacio del aula. Este problema del sistema público de educación impide al profesorado ejercer liderazgo social más allá del aula, o sea, capacidad de influencia en las familias, entornos culturales de estudiantes, recursos culturales de cada comunidad, y participación de la sociedad civil en los procesos de deliberación escolar. El efecto de alta movilidad docente es la doble consideración individual (subjetiva) y, por otro lado, colectiva (isomorfa) al identificarse toda la población docente en las mismas condiciones y prácticas laborales.

Los datos revelan una alta movilidad docente tanto en los resultados de la encuesta de 2016 como la correspondiente a 2017 (ver ilustraciones 1 a 6).

Este dato no supone una sorpresa, más bien es la constatación de las políticas de profesorado en la Comunidad Autónoma de Andalucía tendente para eliminar el arraigo del profesorado en cada centro escolar. Una estrategia administrativa que incide en la dificultad de crear equipo y grupos docentes. Estos grupos tienen la oportunidad de imaginar políticas locales a media y largo plazo; lo cual es un acicate para criticar las actuaciones de la Administración escolar. Además, esta contingencia de alta movilidad docente indica la importancia administrativa otorgada al cumplimiento del servicio escolar sobre actuaciones políticas de mejora escolar que requiere estabilidad de grupos docentes.

Ilustración 5.- Años de permanencia en el Sistema, año 2017.

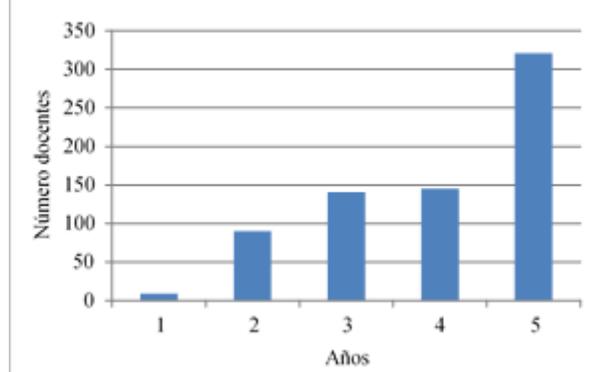
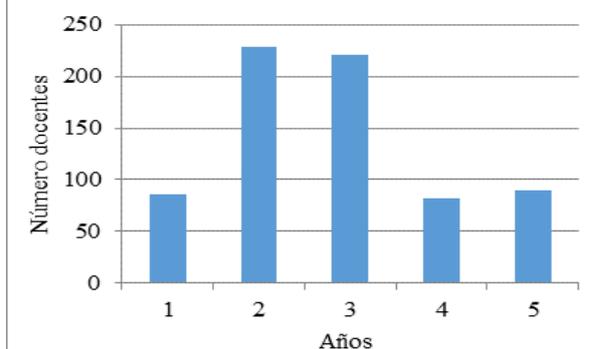


Ilustración 6.- Años en el centro escolar actual, año 2017.



6. Conclusión de datos obtenidos: Espacio profesional en las escuelas secundarias.

Los datos se presentan agrupados en tres conjuntos de indicadores: Ideas de aprendizaje y auto percepción de pertenencia al centro escolar; Ambiente organizativo y contexto institucional y Valoración del sistema. Cada agrupación de indicadores se estudia con una pregunta de referencia para focalizar el análisis global de los datos y presentar, de este modo, una imagen coherente de las tendencias definidas por los resultados obtenidos. Con otras palabras, en este trabajo se han seleccionado tres dimensiones laborales del profesorado: el primero es el espacio *ideográfico* que hace referencia a ideas de aprendizaje y auto percepción de la ubicación espacial de cada docente. Con esta dimensión se indica el auto posicionamiento de cada docente dentro de las escuelas y el sistema educativo. La segunda dimensión estudiada es el espacio *organizativo e institucional* indicativo de percepciones y relaciones sociales que realizan docentes en sus centros de trabajo. El tercer espacio ha sido denominado Sistema escolar: *Administración* y gestión del trabajo docente como funcionario público o empleado en empresas escolares en el sistema público.

6.1 ¿Cuáles son las claves de la teoría profesional de del profesorado?

De los datos obtenidos en las encuestas de 2016 y 2017 se aprecia una tendencia del ego profesional docente reflejado en la literatura etnográfica de la profesión docente; donde no atisba el docente autocrítico respecto a su trabajo escolar. Más al contrario, las respuestas docentes encontradas refuerzan las llamadas profesionales a la autonomía personal, el conocimiento práctico, colaboración docente, desarrollo de la creatividad y la innovación profesional conducida por el mismo profesorado. Este “ego” profesional se ha reforzado con los datos obtenidos en profesionales con más experiencia en el sistema y, a su vez, más años de permanencia en el centro escolar, cuya explicación es la fortaleza de los procesos de socialización construidos en la acción profesional. Ver tabla 2

Tabla 2.- Opinión de espacios de trabajo docente, año 2016.							
Tabla 2.- Opinión de espacios de trabajo docente, año 2016.							
Ítem	Muy en desacuerdo	Algo de acuerdo	A veces desacuerdo, a veces de acuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	Blanco	TOTAL
1.1.	6	28	110	210	143		497
1.2.	2	29	104	225	137		497
1.3.	1	43	139	216	95	3	497
1.4.	6	36	118	190	141	6	497
1.5.	2	37	131	207	118	2	497
1.6.	20	55	163	138	120	1	497
1.7.	1	14	127	222	129	4	497
2.1.	3	18	120	264	92		497
2.2.	2	28	135	204	128		497
2.3.	7	53	193	174	68	2	497
2.4.	1	27	99	151	115	4	497
2.5.	6	22	142	205	121	1	497
2.6.	1	17	148	239	91	1	497
3.1.	7	30	123	209	124	4	497
3.2.	19	82	149	181	64	2	497
3.3.	2	18	139	220	115	3	497
3.4.	2	33	157	215	84	6	497
3.5.	3	26	113	218	135	2	497
3.6.	5	31	125	222	107	7	497
3.7.	5	22	93	231	136	10	497
3.8.	9	24	108	204	140	12	497
4.1.	30	72	236	143	16		497
4.2.	25	61	204	164	40	3	497
4.3.	19	84	212	146	33	3	497
4.4.	18	191	132	54	94	8	497
4.5.	51	115	134	141	50	6	497
4.6.	158	116	114	65	35	9	497
4.7.	74	101	164	125	27	6	497
5.1.	71	156	170	84	15	1	497
5.2.	27	115	222	103	23	7	497
5.3.	13	45	157	226	64	2	497
5.4.	29	65	159	185	55	4	497
5.5.	146	91	173	42	39	6	497
5.6.	102	127	158	68	43	2	497

Este ego docente, entendido como apreciación cognitiva, tiene su lado pragmático en la enseñanza de los contenidos curriculares y el aula como *espacios de predicamento* docente. Esta tendencia es mayoritaria en la población estudiada: la centralidad de espacio simbólico del libro de texto y el aula como espacio de transmisión y predicamento didáctico. En la literatura estudiada, la socialización docente, de acuerdo con las sucesivas aportaciones de Horta (2013), Oh (2016) y Seron, Silbey, Cech, y Rubineau (2016) quienes coinciden en la formulación de patrones de socialización profesional o aprendizaje profesional basados en la inducción del puesto de trabajo: la construcción de una *ideografía egocéntrica* colectiva del trabajo

docente y sus correspondencias en los espacios del libro de texto, aula, dominio de contenidos y evaluación de aprendizajes de estudiantes.

Este aprendizaje individual (y colectivo por transferencia entre grupos profesionales) de la profesión docente se ciñe a la creación de estructuras de gestión personal del conocimiento curricular y, a su vez, el dominio de estrategias de las relaciones sociales en las aulas, tanto en la formación de grupos como en la gestión de tiempos en la jornada escolar y en el proceso de cada curso escolar. Este esquema clásico propuesto por el paradigma ecológico de Dan C. Lortie (1975, 2002) es aplicable al trabajo en el aula del colectivo docente descrito en este trabajo.

En este caso la literatura especializada en gestión y desarrollo de contenidos en el aula no difiere mucho de los planteamiento originales del trabajo *schoolteacher* de Dan Lortie, por ejemplo, las aportaciones más recientes de Evans (2008) corroboran los datos obtenidos en este trabajo: procesos denominados de optimización del método de trabajo de cada docente, de dominio de los tiempos y los espacios del curso escolar necesarios para gestionar y controlar el desarrollo de la enseñanza. Las interacciones y relaciones sociales entre profesionales que atienden tanto aspectos técnicos de la enseñanza, como aspectos estructurales de carácter administrativo: horarios, gestión de exámenes, utilización de recursos o artefactos de enseñanza; lo cual, evidencia procesos de socialización individual expuesto por Zeichner (1993) entre los colectivos docentes entrevistados en los dos períodos considerados en este trabajo. Ver tabla 3.

Tabla 3. Opinión de espacios de trabajo docente. Año 2017							
Resp. Ítem	1	2	3	4	5	Blanco	Total
1.1	13	22	148	297	207	19	706
1.2	5	32	114	292	260	3	706
1.3	1	30	147	300	187	41	706
1.4	4	28	223	238	200	13	706
1.5	16	35	126	287	233	9	706
1.6	8	31	211	185	203	68	706
1.7	21	44	217	259	124	41	706
2.1	3	7	154	333	134	75	706
2.2	6	11	103	364	122	100	706
2.3	5	13	97	338	237	16	706
2.4	10	8	154	300	214	20	706
2.5	4	17	142	348	173	22	706
2.6	8	12	122	235	234	95	706
3.1	5	24	166	233	212	66	706
3.2	12	18	183	251	209	33	706
3.3	14	17	174	260	241	0	706
3.4	11	18	155	198	203	121	706
3.5	11	23	192	243	211	26	706
3.6	16	13	169	237	209	62	706
3.7	15	19	168	218	211	75	706
3.8	13	22	189	278	197	7	706
4.1	6	4	168	301	203	24	706
4.2	6	7	201	317	159	16	706
4.3	7	20	301	208	149	21	706
4.4	12	33	207	275	146	33	706
4.5	36	46	117	297	138	72	706
4.6	57	85	133	174	181	76	706
4.7	63	81	157	201	159	45	706
5.1	122	244	125	132	64	19	706
5.2	156	308	83	103	42	14	706
5.3	165	300	79	100	52	10	706
5.4	152	302	85	112	50	5	706
5.5	129	267	81	97	60	72	706
5.6	176	224	90	72	52	92	706

La cuantificación de los indicadores de lo que hemos denominado ideografía egocéntrica alcanza puntajes medios de más 70 por ciento de aceptación en relación al auto concepto profesional: la tendencia a valorar cualidades profesionales creativas, críticas, innovadoras y, en definitiva, el desarrollo progresivo de la acción profesional. Las razones prácticas de esta ideografía egocéntrica son: primero, las obligaciones institucionales, como actores corporativos, del cumplimiento de estándares formales de aprendizaje. En segundo lugar, la percepción relacionada con la importancia de los resultados de aprendizaje en el trabajo docente (indicador 3.2), cuyo resultado -mostrado en la tabla 1- indica amplio consenso en la aceptación de la importancia de obtención de resultados, comparables y homologables por el sistema, para acreditar el aprendizaje de las diferentes poblaciones de estudiantes. Tercero, las normas administrativas de calendario y jornada escolar (BOJA, 31 de Mayo de 2016) –que regula el tiempo de dedicación laboral docente- que supone una fuerte regulación y ordenamiento del trabajo docente orientado a la enseñanza de contenidos académicos.

Entonces, ¿en qué espacios se realiza la mentalidad creativa y progresiva del profesorado? La respuesta se ha explorado en el ámbito informal del trabajo docente: las relaciones sociales entre estudiantes y docentes y, por otro lado, entre profesionales cuando debaten propuestas contingentes a la enseñanza: horarios, distribución de recursos tecnológicos, estrategias de comunicación con familias de estudiantes, u otras acciones sociales y emocionales que evidencian procesos proactivos de prevención de conflictos e incidentes críticos.

Las evidencias profesionales del trabajo docente identifican al colectivo docente centrado en el desarrollo de contenidos académicos en un entorno experimental y creativo (Indicadores 2.5. y 3.6) referentes a la exploración de nuevas ideas, métodos y nuevas amistades, y, además y la valoración respecto la experimentación de conocimientos en el contexto de una disciplina académica (indicador 4.1) aprendida en sus estudios universitarios. Las referencias a competencias – es decir, la aplicación de aprendizajes a situaciones reales se estudia en el indicador (indicador 4.4) donde se expresa la oportunidad de desarrollo de experiencias externas de aprendizaje con empresas, organizaciones culturales y museos, cuya estimación tiende hacia el concepto de “actividad extra escolar”.

El refuerzo de la identidad académica de la población estudiada se observa en las respuestas al indicador 3.3., cuya tendencia considera la enseñanza en el aula mediante la confianza y diálogo entre docentes y estudiantes para “aprender a desenvolverse en la vida cotidiana” (indicador 1.7.). Por lo tanto, estos dos espacios de aprendizaje – aula y vida cotidiana- se presentan en relación causa-efecto, y no tanto considerando la vida cotidiana como el espacio organizativo del aprendizaje. Esta disyuntiva fue estudiada también por Mary Haywood Metz (1978) en el libro *Classrooms and Corridors: The Crisis of Authority in Desagregated Secondary Schools*, a partir de la escasa formación en habilidades sociales y emocionales del profesorado; lo cual influye en la vulnerabilidad profesional ante sus estudiantes. Entonces, parece ser que las acciones creativas e innovadoras se pueden localizar en la gestión del espacio informal de la vida cotidiana en las escuelas, donde generalmente los aspectos emocionales y sociales, tales como liderazgo e influencia en sus estudiantes: son acciones principalmente desarrolladas en el aula, que adquieren gran importancia en el ámbito de pro actividad docente (control de procesos) influyentes en la creación de climas organizativos e institucionales necesarios para desarrollar comunicación y focalización de estudiantes en el trabajo docente. Estas dos acciones son importantes en los procesos de bienestar emocional de los profesionales en cualquier actividad laboral, y más en la profesión docente: caracterizada por situaciones constantes de superación de la incertidumbre, que requieren establecer una estructura social y emocional estable, para planificar la enseñanza con altas probabilidades de realización eficaz.

6.2. ¿Qué acciones identifican al trabajo docente en la escuela secundaria?

Ya se han avanzado algunas claves los espacios organizativos e institucionales. El espacio organizativo indica las relaciones sociales en las escuelas y el espacio institucional a las funciones atribuidas a la profesión docente. Ambos espacios constituyen como dos caras de la misma moneda. La literatura sobre gestión escolar así lo expresa con claridad propuestos por Bridwell-Mitchell (2015) y Jarvis (2014) al decir que las

escuelas son organizaciones complejas por doble cualidad de organizaciones debido a la primacía de las relaciones sociales de comunicación entre diferentes actores y, por otra parte, la cualidad institucional de funciones y códigos establecidos de comportamiento de diferentes integrantes, que contribuyen a crear un espacio normativo y ético de cumplimiento obligado en cada centro escolar.

Las respuestas a esta pregunta nos remiten a la idea del docente como “actor corporativo” en las escuelas. Generalmente son las acciones informales del trabajo docente, las acciones no reguladas por el sistema o la supervisión escolar, la gestión de incidentes críticos donde podemos localizar este perfil de actor corporativo, es decir, sujeto participante en los procesos de toma de decisiones, solución de problemas, propuesta de oportunidades de mejora organizativa e inclusión de estudiantes y sus familias en procesos participativos. Por ejemplo, el indicador 3.1. señala que los problemas se resuelven mediante negociación, no por medios de imposición de una autoridad jerárquica en las organizaciones. Así, el 67 por ciento de encuestados afirma positivamente este procedimiento de relación social y toma de decisiones colectivas mediadas por la negociación y – en focos de atención particulares – el 97 por ciento de la población encuestada afirma este proceso de toma de decisiones negociada. El indicador 3.5. describe el ambiente o clima de relaciones sociales caracterizadas por el respeto y la estimación entre personas: el 71 por ciento de población encuestada respeta a otros integrantes de la organización y en focos de atención peculiares este porcentaje crece hasta el 93 por ciento. Así, negociación y respeto identifican el clima social de los Institutos de Educación Secundaria (IES): El 73 por ciento afirma la justificación de este clima social: facilita el trabajo y el aprendizaje. Las interpretaciones de este dato, según los estudios focales previos nos remite a la idea solidaridad orgánica propuesta por Emile Durkheim (Durkheim, 1893): la fuerte división del trabajo de los IES impele al respeto de las parcelas cognitivas y docentes – asignaturas y estudiantes- y la defensa ante interferencias externas - inspección de enseñanza, familias de estudiantes y estándares de trabajo profesional propuestas por la administración – de tal forma que genera un claustro docente con bastante poder de decisión en cada IES. La conclusión de estos procesos de poder e influencia docente se observan en las respuestas al indicador 4.2. cuya expresión es la valoración – en el centro donde se trabaja- del liderazgo e influencia de docentes sobre estudiantes. La tendencia es mayoritaria hacia el acuerdo colectivo sobre esta acción de jerarquía organizativa en todos los centros estudiados, es decir, en el mismo sistema educativo.

En el estudio se exponen otros indicadores de solidaridad orgánica que especifican el contenido de la jerarquización y poder docente en el sistema educativo. En primer lugar, el indicador 4.1. menciona la especialización docente sustentada en la formación académica anterior – sus estudios universitarios– donde el 32 por ciento afirma su acción de enseñanza en materias correspondientes a su formación universitaria, por el contrario, el 21 por ciento niega que sus materias de enseñanza se correspondan con su especialidad anterior y la sorpresa es la declaración del 48 por ciento de encuestados que responde con ambigüedad, es decir, depende de las circunstancias de destino profesional en el centro, horarios disponibles de enseñanza, cumplimiento de la dedicación docente, u otras circunstancias, que se ejerza enseñanza en las disciplinas académicas aprendidas en su educación anterior.

Otros espacios de acción docente estudiados son las acciones de liderazgo del colectivo docente en los indicadores 4.2 y 4.3. Estos dos indicadores constituyen visiones necesarias para desarrollar y regular el funcionamiento de la organización tradicional del conocimiento en las escuelas secundarias, las asignaturas curriculares independientes, asignadas a especialistas en cada dominio particular sin mayor transferencia o relación entre el conjunto de la oferta curricular. La conclusión de ambos indican la importancia del liderazgo instructivo de docentes basados en la jerarquización del conocimiento.

Un ejemplo de este liderazgo orgánico es la unanimidad de colectivos docentes a priorizar la estructura escolar centrada en asignatura y la importancia del libro de texto como marco de referencia de la acción profesional. Esta unanimidad colectiva se mantiene a pesar de la alta movilidad profesional evidenciada en el indicador 4.5 es decir, es una constante del sistema educativo y no tanto de un centro escolar en particular.

Esta referencia a la asignatura simboliza la cultura de enseñanza en las escuelas secundarias: una pedagogía del contenido curricular académico que contribuye a construir la estructura profesional, y el mapa cognitivo de cada docente. Ello indica que las percepciones, comportamientos, acciones y decisiones dependen del

foco de atención temática centrado en la acción académica. Por consiguiente, la realidad social en las escuelas secundarias se desarrolla en estos espacios de academicismo curricular, que contribuye a crear reglas de juego de procedimientos regulación y ordenamiento centrados en el dominio técnico del contenido académico que, en cierta manera, responden a la interpretación de requerimientos de la Administración, por ejemplo, para la mejora de resultados escolares, evaluaciones externas de la competencia docente, relaciones con las presiones y demandas familiares de promoción de estudiantes, entre otras influencias externas que generan solidaridad orgánica –corporativa – entre los diferentes colectivos docentes identificados por la asignatura o departamento didáctico de pertenencia.

6.3. ¿Cómo expresan los diferentes colectivos docentes su posición profesional en el sistema educativo?

Un problema que presentan los sistemas educativos es la contradicción entre la formación y evaluación de sus estudiantes. Esta contradicción significa blindar procedimientos de calificación y promoción de estudiantes, sin considerar la formación académica como un valor añadido a la calificación escolar. Al iniciarse la construcción moderna de la educación escolar, cada docente tenía atribuidas estas dos acciones: formación y promoción de estudiantes. Hoy en día, los sistemas escolares tienden a derivar la evaluación de estudiantes a diversos actores inscritos en la Administración de la educación escolar: ¿quienes deciden la promoción de estudiantes con deficiencias en los procesos de aprendizaje académico? La respuesta a esta pregunta es diversa, a veces no es el mismo docente encargado de un curso escolar. También, la orientación de estudiantes no está supeditada a las opiniones de docentes; más bien, el colectivo docente no participa en la orientación y asesoramiento de estudiantes. Son agencias externas al colectivo docente quienes deciden los caminos formativos (itinerarios) que han de seguir los colectivos de estudiantes. Esto es, la docencia queda inscrita únicamente en la función y relaciones sociales de la enseñanza. Dicha política de desprofesionalización va a tener efectos negativos en la percepción del colectivo docente respecto al Sistema escolar. Este dato fue sugerido en las diferentes sesiones focales previas a la elaboración del cuestionario; pero no fue un descubrimiento. Más bien, es una tendencia de los sistemas escolares occidentales a limitar el trabajo docente al “servicio escolar” y derivar, a agencias externas al docente, la promoción y orientación de estudiantes sin ninguna participación e implicación del colectivo docente en la toma de decisiones.

La percepción profesional de la Administración educativa es, por lo tanto, negativa. El indicador 5.6. (“Este sistema educativo afianza mi motivación para trabajar y estudiar a lo largo de los próximos años”). Así pues, casi el 40 por ciento de encuestados no cree en el sistema, y sólo 29 por ciento de la población estudiada muestra confianza en el sistema educativo para motivar y aprender a lo largo de la vida profesional de cada docente. Además, el indicador 5.1 mide la satisfacción de la población encuestada con el Sistema escolar. El resultado es: 46 por ciento de docentes “insatisfechos” con el Sistema. El indicador 5.2 señala las posibilidades de cumplimiento de expectativas y objetivos personales en el Sistema. En este indicador sólo un cuarto de encuestados confía plenamente en el sistema, el resto “desconecta” de las prescripciones pedagógicas propuestas por el Sistema Escolar: 45 por ciento de respuestas de rechazo escolar centradas en aspectos focales referentes a la mejora y desarrollo profesional emprendidos por el Sistema escolar.

La concreción de esta posición expectante del profesorado respecto al Sistema se ha estudiado en los indicadores 5.3 5.4 y 5.5. En el proceso de cuantificación, estos indicadores constatan el dualismo expresado en otras partes de este trabajo: brecha entre percepciones del ambiente de trabajo, la valoración del trabajo de cada docente y, por otra parte, la influencia del Sistema en la auto confianza o auto estima profesional. En general, la distancia entre las políticas educativas del Sistema, promovidas por la Administración educativa, y la cultura subjetiva del profesorado (clima social en los centros de trabajo, desarrollo de expectativas y valoración del trabajo) no es una buena noticia para la ejecución de políticas educativas en las escuelas. Principalmente, porque es cada docente, cada día y durante el curso escolar la persona a cargo de desempeñar dichas políticas.

6. Discusión de los datos obtenidos.

En este trabajo se evidencian resultados de los efectos de las decisiones estructurales de los sistemas educativos y las organizaciones escolares sobre el trabajo del profesorado en una región española. Los datos no descubren ninguna realidad, más bien evidencian los efectos de las decisiones gubernamentales en política escolar en el plano macro y micro estructural. La aportación del trabajo se localiza en el ámbito meso estructura: los diferentes colectivos docentes – en las escuelas secundarias- presentan autonomía profesional para responder a la complejidad cultural de las escuelas. La evidencia de la autonomía profesional es la auto organización del trabajo docente, la narración de este proceso de auto organización se expresa en términos de decisiones respecto al trabajo escolar: recursos de aprendizaje, procesos de enseñanza, iniciativas de innovación, creación de relaciones sociales entre iguales, entre otras evidencias sintetizadas en dos conceptos pragmatismo estratégico y actor organizativo para identificar el trabajo docente en el espacio del aula.

La literatura especializada corrobora ambas tendencias en las organizaciones donde el cuerpo profesional es relevante respecto otros integrantes de la organización. El efecto de esta evidencia es la responsabilidad orgánica del profesorado en el desarrollo de la vida cotidiana del Sistema escolar.

Esta responsabilidad organizativa e institucional se han presentado en las tablas 1 y 2. También expuesta por Wexler (1987) quienes expresan el mismo supuesto centrado en el poder local del profesorado para gestionar la vida cotidiana del Sistema Escolar. A partir de cuatro supuestos estudiados en este trabajo: ideas propias de aprendizaje; auto – percepción laboral; ambiente organizativo y ambiente institucional.

La discusión mencionada es una tendencia global en los estudios profesionales del profesorado: La importancia de los niveles locales o meso organizativos en las políticas escolares. Esto es, la interpretación, reflexión, capacidad de respuesta, comprensión y adopción de decisiones de decisiones respecto del colectivo docente, es un principio básico de la puesta en marcha de los sistemas escolares.

Referencias bibliográficas

Ball, S. J. (1997). Good School/Bad School: paradox and fabrication. *British Journal of Sociology of Education*, 18, 317–336. <http://doi.org/10.1080/0142569970180301>

Ball, S. J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215–228. <http://doi.org/10.1080/0268093022000043065>

Ball, S. J. (2009). The governance turn! *Journal of Education Policy*, 24(5), 537–538. <http://doi.org/10.1080/02680930903239904>

Berry, K. y Herrington, K. (2013). Tensions Across Federalism, Localism, and Professional Autonomy: Social Media and Stakeholder Response to Increased Accountability. *Educational Policy*, 27 (2) 390–409. <http://doi.org/10.1177/0895904812466171>

Biesta, G., Priestley, M., y Robinson, S. (2015). The role of beliefs in teacher agency. *Teachers and Teaching*, 21(6), 624–640.

Bridwell-Mitchell, E. N. (2015). Collaborative Institutional Agency: How Peer Learning in Communities of Practice Enables and Inhibits Micro-Institutional Change. *Organization Studies*, 37(2) 161 - 192. <http://doi.org/10.1177/0170840615593589>

Collie, R. J., y Martin, A. J. (2017). Adaptive and maladaptive work-related motivation among teachers: A person-centered examination and links with well-being. *Teaching and Teacher Education*, 64, 199–210. <http://doi.org/10.1016/j.tate.2017.02.010>

Conley, S., y Glasman, N. S. (2008). Fear, the School Organization, and Teacher Evaluation. *Educational Policy*, 22(1), pp. 63–85.

Chan Fong Yee, F. (2014). Reflections on teaching and research: Two inseparable components in higher education. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 20(6), 755–763. <http://doi.org/10.1080/13540602.2014.885700>

Denison, D. R. (2011). Denison Overview: Introduction to the Denison Model. *Denison Consulting LLC*, 1(4), 1–4. Retrieved from https://www.denisonconsulting.com/sites/default/files/documents/resources/rn-2011-denison-model-overview_0.pdf

Denison, D. R., y Neale, W. S. (1999). *Denison Organizational Culture Survey: Facilitator Guide*. Denison Consulting, LLC, 104. Retrieved from http://scholar.google.de/scholar?q=Denison+organizational+culture+survey&hl=en&as_sdt=0,5&as_ylo=1996&as_yhi=1996#0

Durand, F. T., Lawson, H. A., Wilcox, K. C., y Schiller, K. S. (2016). The Role of District Office Leaders in the Adoption and Implementation of the Common Core State Standards in Elementary Schools. *Educational Administration Quarterly*, 52(1), 45–74. <http://doi.org/10.1177/0013161X15615391>

Durand, F. T.; Lawson, H. A.; Wilcox, K C. y Schiller, Kathryn S. (2016). The Role of District Office Leaders in the Adoption and Implementation of the Common Core State Standards in Elementary Schools. *Educational Administration Quarterly*, 52 (1) 45–74. <http://doi.org/10.1177/0013161X15615391>

Durkheim, E. (1893). *De la division du travail social* I, 206. http://doi.org/division_travail_1.pdf

Eraut, M. (2004). *Informal learning in the workplace*, 26(2), 12-31 <http://doi.org/10.1080/158037042000225245>

Evans, L. (2008). Professionalism, professionalism and the development of education professionals. *British Journal of Educational Studies*, 56(1), 20–38. <http://doi.org/10.1111/j.1467-8527.2007.00392.x>

Gurn, A. M. (2016). Courting Corporate Philanthropy in Public Education. *SAGE Open*, 6(2), 215824401663571. <http://doi.org/10.1177/2158244016635714>

Hallinger, P., Heck, R. H., y Murphy, J. (2014). Teacher evaluation and school improvement: An analysis of the evidence. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 26(1), 5–28. <http://doi.org/10.1007/s11092-013-9179-5>

Haynes, G., y Lynch, S. (2012). Local partnerships: blowing in the wind of national policy changes. *British Educational Research Journal*, 39, 1–22. <http://doi.org/10.1080/01411926.2011.647680>

Horta, H. (2013). Deepening our understanding of academic inbreeding effects on research information exchange and scientific output: New insights for academic based research. *Higher Education*, 65(4), 487–510. <http://doi.org/10.1007/s10734-012-9559-7>

Jarvis, D. S. L. (2014). Policy transfer, neo-liberalism or coercive institutional isomorphism? Explaining the emergence of a regulatory regime for quality assurance in the Hong Kong higher education sector. *Policy and Society*, 33(3), 237–252. <http://doi.org/10.1016/j.polsoc.2014.09.003>

Kilinc, A. Ç. (2014). School Culture as a Predictor of Teacher Professionalism. *Egitim ve Bilim*, 39(174), 565–574. Retrieved from http://search.proquest.com/docview/1554961963?accountid=11774%5Cnhttp://sfx.nelliportaali.fi/nelli09b?url_ver=Z39.88-2004&rft_val_fmt=info:ofi/fmt:kev:mtx:journal&genre=article&sid=ProQ:ProQ:education&atitle=School+Culture+as+a+Predictor+of+Teacher+Profess

Koremenos, B., Lipson, C., & Snidal, D. (2001). The Rational Design of International Institutions. *The Rational Design of International Institutions*, 55(4), 761–799. <http://doi.org/10.1162/002081801317193592>

Lauen, D. L., y Gaddis, S. M. (2016). Accountability Pressure, Academic Standards, and Educational Triage. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 38(1), 127–147. <http://doi.org/10.3102/0162373715598577>

Lortie, D. (1975, 2002). *School teacher: A sociological study*. Londres: Ediciones de la Universidad de Chicago.

Morris, C. (2017). Making sense of education : sensory ethnography and visual impairment impairment, *Ethnography and Education*, 12(19)1, 16. <http://doi.org/10.1080/17457823.2015.1130639>

Oh, S. (2016). The effects of workplace learning on organizational socialization in the youth workforce. *Asia Pacific Education Review*, 17(4), 567–580. <http://doi.org/10.1007/s12564-016-9456-3>

Schein, E. H. (2009). *The Corporate Culture Survival Guide*. John Wiley Trade (Vol. 1).

Schein, E. H. (2013). Humble inquiry: The gentle art of asking instead of telling, 1(1), 144. <http://doi.org/10.1080/14767333.2014.965026>

Seron, C.; Susan, S. S.; Erin, C. y Brian R. (2016). Persistence Is Cultural: Professional So-cialization and the Reproduction of Sex Segregation. *Work and Occupations*, 43(2) 178–214. <http://doi.org/10.1177/0730888415618728>

Sum, R. K. W., y Shi, T.-Y. (2016). Lived Experiences of a Hong Kong Physical Education Teacher: Ethnographical and Phenomenological Approaches. *Qualitative Report*, 21(1), 127–142.

Trujillo, T. (2014). The Modern Cult of Efficiency: Intermediary Organizations and the New Scientific Management. *Educational Policy*, 28(2), 207–232. <http://doi.org/10.1177/0895904813513148>

Verger, A., y Curran, M. (2014). New public management as a global education policy: its adoption and re-contextualization in a Southern European setting. *Critical Studies in Education*, 55(3), 253 -271. <http://doi.org/10.1080/17508487.2014.913531>

Voutsaa, M.E; Borovasb, G. y Fotopoulosc, N. (2014). The Role of the Bretton Woods Institutions in Forming and Spreading Education Policies. *Procedia Economics and Finance*, 9, 83–97. [http://doi.org/10.1016/S2212-5671\(14\)00010-0](http://doi.org/10.1016/S2212-5671(14)00010-0)

Wexler, Paul (1987). *School analysis of Education: after the new sociology*. Londres: Routledge & Kegan Paul.

Wilcox, K. C., Jeffery, J. V., y Gardner-Bixler, A. (2016). Writing to the Common Core: teachers responses to changes in standards and assessments for writing in elementary schools. *Reading and Writing*, 29(5), 903–928.

Wong, J. L. (2006). The effects of local interpretation of decentralization policy on school autonomy in Guangdong province of China. *Educational Decentralization*, 15, 43–58.

Zeichner, K. (1993). El maestro como profesional reflexivo. *Cuadernos de Pedagogía*, 220, 44–49.

Fecha de recepción: 16-4-2019

Fecha de aceptación: 9-9-2019